

O chamamento e a confiança na formação de líderes e seguidores autênticos

Tese elaborada para a obtenção do grau de doutor em Ciências Sociais
na especialidade de Comportamento Organizacional

Victor Manuel Monteiro Seco

Orientador: Luís Miguel Pereira Lopes

Constituição do júri:

Presidente: Presidente do Instituto de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa

Vogais: Doutor José Arménio Belo da Silva Rego,
Professor associado com agregação
Universidade de Aveiro;

Doutora Rita Maria Ferreira Duarte Campos e Cunha,
Professora associada
Faculdade de Economia da Universidade Nova de Lisboa;

Doutora Helena Águeda Marujo,
Professora auxiliar
Instituto de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa;

Doutor Luís Miguel Pereira Lopes,
Professor auxiliar convidado
Instituto de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa;

Doutora Neuza Manuel Pereira Ribeiro Marcelino,
Professora adjunta
Escola Superior de Tecnologia e Gestão do Instituto Politécnico de Leiria.

O chamamento e a confiança na formação de líderes e seguidores autênticos

Tese elaborada para a obtenção do grau de doutor em Ciências Sociais
na especialidade de Comportamento Organizacional

Victor Manuel Monteiro Seco

Orientador: Luís Miguel Pereira Lopes

Constituição do júri:

Presidente: Presidente do Instituto de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa

Vogais: Doutor José Arménio Belo da Silva Rego,
Professor associado com agregação
Universidade de Aveiro;

Doutora Rita Maria Ferreira Duarte Campos e Cunha,
Professora associada
Faculdade de Economia da Universidade Nova de Lisboa;

Doutora Helena Águeda Marujo,
Professora auxiliar
Instituto de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa;

Doutor Luís Miguel Pereira Lopes,
Professor auxiliar convidado
Instituto de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa;

Doutora Neuza Manuel Pereira Ribeiro Marcelino,
Professora adjunta
Escola Superior de Tecnologia e Gestão do Instituto Politécnico de Leiria.

Agradecimentos

Nestes momentos de reflexão é sempre difícil colocar em discurso escrito o que gostaríamos de dizer a quem nos ajudou a chegar até aqui.

Assim, começo por agradecer ao meu orientador, Professor Doutor Luís Miguel Pereira Lopes, pela positividade, pela inestimável ajuda, pelo forte incentivo, pela enorme exigência intelectual e pela serendipidade académica que fomentou e nutriu, tornando possível a investigação apresentada nesta tese de doutoramento.

Agradeço ao Professor Doutor Albino Pedro Anjos Lopes pela sua preciosa contribuição para a minha formação em Gestão de Pessoas, principalmente, através da sua reflexão sobre cultura da liderança e liderança da cultura acerca do desenho da estrutura das organizações portuguesas.

Agradeço à Professora Doutora Patrícia Jardim da Palma pela imensa capacidade empreendedora e intelectual com que me ajudou a descobrir, com maior incidência no chamamento, a paixão e o talento no trabalho.

Agradeço ao Professor Doutor Ricardo Ramos Pinto que contribuiu, com especial cuidado pedagógico, para a minha compreensão dos conceitos fundamentais das análises estatísticas realizadas.

Agradeço ao Professor Doutor Fernando Humberto Serra pela grande amizade e apoio em todos os momentos, sobretudo, na decisão pela especialidade em Comportamento Organizacional.

Agradeço aos meus amigos e colegas de percurso de doutoramento, Conceição, Dina, Hélder, João, Luís, Zina e Zulmira, por terem sempre acreditado, por vezes, mais do que eu, que valia a pena continuar a confiar nas nossas capacidades e que, sozinhos, podemos ir mais depressa, mas juntos, iremos muito mais longe.

Finalmente agradeço muito à minha família que sempre me ajudou a encontrar a mim próprio. Àqueles/as que já partiram e que tanto me deram de si. À minha mãe e irmã que vivem intensamente o que vou realizando. Ao Senhor João pelo exemplo, que continua a dar, de dignidade intelectual, profissional e cívica. Aos meus filhos pelos incentivos, suportes tecnológicos e análises críticas que me disponibilizaram. À Laura, que vive na minha vida e que tem sido um suporte decisivo e presente no meu crescimento como pessoa.

Resumo

Esta tese tem como objetivo procurar respostas para a seguinte pergunta de partida: Na percepção dos profissionais, qual é a relação que existe entre a liderança autêntica e os comportamentos positivos nas escolas públicas portuguesas? Nesse sentido, usamos estudos empíricos, dois quantitativos e um qualitativo, para testar essa relação com os comportamentos declarados, chamamento e envolvimento no trabalho, por professores e, confiança, pelos diretores das escolas. Concluimos que todos os elementos essenciais de uma organização autenticizótica contribuem para explicar o que as pessoas esperam potencialmente das suas organizações: condições materiais adequadas e uma contribuição com sentido. Não confirmámos a relação entre a liderança autêntica (LA) e os comportamentos positivos. Isso promoveu mesmo a possibilidade da influência da LA não ser sentida pelos seguidores. No entanto, verificou-se uma relação positiva e significativa entre o chamamento e o envolvimento no trabalho. O chamamento moderou ainda, com um resultado positivo e significativo, a relação entre a LA e o envolvimento no trabalho. Concluimos finalmente que a autoconfiança é uma característica comum dos diretores e que a compassividade e a assertividade devem combinar-se para alcançar a liderança autêntica baseada na confiança inteligente, o que é descrito num modelo matricial construído a partir dos dados.

Palavras-chave: Liderança autêntica, chamamento, confiança, envolvimento no trabalho, organizações autenticizóticas

Abstract

This thesis aims to look for answers to the following starting question: What is the relationship, in the perception of professionals, which exists between the authentic leadership and positive behaviors in the Portuguese public schools? Accordingly, we use empirical studies, two quantitative and one qualitative, about that relationship with the declared behaviors, calling and work engagement, by teachers, and, trust, by the principals. We find that all the core elements of an authentizotic organization contribute to explain what people potentially expect from their companies: adequate material conditions plus a meaningful contribution. We don't confirm the relationship between Authentic Leadership (AL) and positive behaviors. That even fostered the possibility of AL influence could not be felt by followers. However, there was a positive significant relationship between calling and work engagement. Calling had also moderated, with a positive significant result, the relationship between AL and work engagement. We finally conclude that self-trust is the principals' common trait, and compassionateness and assertiveness must combine with one another to achieve authentic leadership based on smart trust, which is outlined in a matrix model built from the data.

Keywords: Authentic Leadership, Calling, Trust, Work Engagement, Authentizotic Organizations

Índice

AGRADECIMENTOS	I
RESUMO	II
ABSTRACT	III
ÍNDICE	IV
CAPÍTULO 1	1
INTRODUÇÃO	1
1.1 Justificação da escolha dos temas	3
1.2 Elementos fundamentais do estudo	4
1.3 Objetivos e estrutura do documento	7
CAPÍTULO 2	10
AS ORIENTAÇÕES PARA O TRABALHO, OS EXCELENTE LUGARES PARA TRABALHAR E AS ORGANIZAÇÕES AUTENTIZÓTICAS NA PERSPETIVA DOS PROFISSIONAIS	10
2.1 Introdução	10
2.2 Conceitos	13
2.2.1 Orientações para o trabalho	13
2.2.2 Excelentes lugares para trabalhar	14
2.2.3 Organizações autentizóticas	15
2.2.4 Hipóteses	16
2.3 Metodologia	17
2.3.1 Amostra	17
2.3.2 Análise comparativa	20
2.3.3 Procedimento	20
2.3.4 Medidas	20

2.4 Resultados	28
2.5 Discussão	30
2.6 Conclusões	32
CAPÍTULO 3	34
O ENVOLVIMENTO NO TRABALHO, A LIDERANÇA AUTÊNTICA E O CHAMAMENTO	34
3.1 Introdução	34
3.2 Conceitos	38
3.2.1 Envolvimento no trabalho	38
3.2.2 Liderança Autêntica	40
3.2.3 Orientações para o trabalho	45
3.2.4 Hipóteses	46
3.3 Método	50
3.3.1 Dados e amostra	50
3.3.2 Instrumentos de medida	50
3.3.3 Análise de dados	52
3.4 Resultados	54
3.4.1 Resultados descritivos	54
3.4.2 Teste das hipóteses	54
3.5 Conclusões	57
3.5.1 Conclusões principais	57
3.5.2 Limitações e investigação futura	59
CAPÍTULO 4	62
ENTRE A COMPASSIVIDADE E A ASSERTIVIDADE: UMA MATRIZ DE CONFIANÇA PARA LÍDERES	62
4.1 Introdução	62
4.2 Método	65
4.2.1 Amostra e contexto	65
4.2.2 Recolha de dados	67

4.2.3 Análise dos dados	67
4.3 Resultados	69
4.4 Matriz de confiança percebida pelos diretores	80
4.5 Discussão	83
4.6 Implicações práticas	85
4.7 Conclusão	87
CAPÍTULO 5	88
DISCUSSÃO GERAL E CONCLUSÃO	88
5.1 Conclusões	88
5.2 Implicações	93
5.3 Limitações e futuras pesquisas	95
REFERÊNCIAS	97
ANEXOS	111

Capítulo 1

Introdução

A presente tese de doutoramento em Ciências Sociais, especialização em Comportamento Organizacional, é composta por três estudos empíricos que foram sendo desenvolvidos ao longo do percurso doutoral do autor. Todos os estudos já se encontram publicados em revistas científicas internacionais indexadas, com revisão por pares (Seco e Lopes, 2013a, 2013b e 2014).

O primeiro estudo, quantitativo, incide sobre as orientações para o trabalho, entre as quais o chamamento emerge como a mais potente, dos profissionais que desenvolvem funções em ambientes autenticizantes e em locais considerados ótimos para trabalhar. A aprendizagem ao longo da vida, com avanços e recuos, tem vindo a disseminar-se na realidade portuguesa e isso permitiu, temporariamente, a emergência de unidades organizacionais de referência nas escolas públicas e noutras instituições, onde os profissionais, jovens e motivados, se sublimaram, trabalhando para o bem superior da comunidade que serviam.

No segundo estudo, quantitativo, o foco são as relações que se estabelecem entre o chamamento, o envolvimento no trabalho e a liderança autêntica percebidos por professores do ensino básico e secundário em escolas públicas. De acordo com a literatura, o envolvimento no trabalho está positivamente relacionado com a liderança autêntica percebida pelos profissionais, pelo que, decidimos testar se o chamamento teria alguma importância no fortalecimento dessa relação. Como poderemos verificar, numa perspetiva inovadora, o chamamento, mais uma vez, apresenta-se como uma variável com elevada capacidade explicativa, contribui para a melhoria dos resultados estatísticos moderando a relação entre o envolvimento no trabalho e a liderança autêntica. No entanto, tal inovação ficou ofuscada pela constatação de que os liderados não se apercebem da existência de liderança autêntica por parte dos seus diretores.

O terceiro, e último, estudo apresenta a pesquisa qualitativa efetuada às afirmações dos diretores de escolas públicas sobre elementos componentes da sua matriz de confiança. A confiança, perspetivada como fator de potenciamento da autenticidade e da colegialidade, tão necessária na definição dos objetivos da escola para os seus utilizadores e interessados, emerge como conjunto de categorias teóricas resultantes da aplicação de uma *grounded theory* aos discursos dos diretores. Aquela

matriz vai ser fundamental na explicação da percepção da autenticidade dos líderes pelos seguidores nesses contextos.

Baseados no pressuposto da significativa e positiva relação entre a liderança autêntica e os comportamentos e valores positivos, elaborámos a seguinte questão de pesquisa: Qual é a relação, na percepção dos profissionais, que existe entre a liderança autêntica e os comportamentos positivos nas escolas públicas portuguesas? Nesse sentido, recorreremos a estudos empíricos sobre os comportamentos declarados pelos professores, o chamamento e o envolvimento no trabalho, e pelos diretores, a confiança. Aplicámos análises de tipo quantitativo às orientações para o trabalho, à liderança autêntica e ao envolvimento no trabalho. Relativamente ao constructo confiança decidimos desenvolver uma análise de tipo qualitativo.

O motivo da escolha do contexto em que o estudo se realizou, escolas públicas do ensino básico e secundário, prendeu-se com o facto de ser nessas instituições que as pessoas começam, desde cedo, com base em exemplos credíveis, a modelar os seus comportamentos e, como tal, se queremos disseminar a autenticidade na sociedade, então, é por aí que se deve começar.

Por outro lado, o facto de ter sido esse o ambiente de trabalho do autor dos estudos, durante os últimos trinta e cinco anos, também pesou. Tal contexto, tem vindo a associar, ao longo do tempo, uma diversidade e multiplicidade de experiências com grande riqueza e exigência comportamental em termos de autenticidade.

É fundamental perceber que as sociedades carecem de exemplos positivos e de genuinidade que sirvam de referência aos mais jovens. Temos também consciência que a autenticidade tem sido desconsiderada como valor. De acordo com Sparrowe (2005) foram situações como a da Enron e da Arthur Andersen, empresas norte-americanas que faliram, abruptamente, no início do século XXI, que levaram Bill George (2003, p. 11) a afirmar que “ser você próprio; sendo a pessoa que foi criada para ser”, muito mais do que “desenvolver a imagem ou a máscara de um líder”, é o caminho para recuperar a confiança nas organizações.

1.1 Justificação da escolha dos temas

Acreditamos que o ser humano é um ser natural único que depende dos pares para se realizar plenamente como pessoa. Essa realização, por sua vez, ganha sentido, e concretiza-se, ancorada numa formação cuidada da pessoa. Inicialmente da responsabilidade dos progenitores, tal formação vai-se complexificando e exige um enquadramento que ultrapassa as ameias do castelo familiar. A educação inicial, forma embrionária de socialização, vai determinar a qualidade do percurso subsequente, aquele que completará a realização. Daí que o segredo do futuro de cada um seja o aproveitamento e a consonância das bases sólidas com a educação permanente.

Em nossa opinião, a educação, a inicial e a permanente, enquadra as possibilidades de todos criarem o seu próprio projeto de vida, que entronca nos projetos de vida dos outros. O funcionamento reticular dos projetos de vida dos seres humanos leva-nos a pensar na importância dos sistemas educativos na criação daquelas possibilidades, pois só existem sistemas eficientes se os seus elementos interagirem de forma harmoniosa.

Aqui, ganha especial relevo o papel dos educadores na solidez do processo de formação correspondente à socialização secundária. Por razões conjunturais, o projeto profissional dos professores/formadores, que orientam os projetos dos outros, tem tudo menos o futuro garantido. Definitivamente, a aprendizagem ao longo da vida não vai ser acompanhada pelo emprego para toda a vida. Os projetos profissionais serão cada vez menos aliciantes de *per se* e, assim, terão os interessados que, sistematicamente, os redesenhar para que continuem interessantes e motivadores. Nesse sentido, cada um tem que se conhecer, cada vez melhor, a si próprio e ao seu comportamento nas organizações.

Decidimos focar a nossa investigação em alguns dos elementos fundamentais do Comportamento Organizacional. Temos escolhido a liderança e a confiança organizacionais, como pilares do funcionamento organizacional, e também o chamamento individual, como orientação para o trabalho, justifica-se na medida em que acreditamos que, tal conjunção pode fazer a diferença na forma e intensidade como cada um se envolve no seu trabalho, vivendo e nutrindo a sua organização.

1.2 Elementos fundamentais do estudo

A liderança foi, até aos anos setenta do século passado, considerada como um subcapítulo da direção. Pressupunha-se que, caso tudo se mantivesse estável, bastava gerir. A partir da falência de várias empresas americanas de referência (Enron, WorldCom, Leman Brothers) e da falta detetada de honradez, por parte dos líderes, emergiu um novo foco de interesse na liderança que motivou tanto os investigadores como os profissionais da gestão e que passou a designar-se por “Liderança Autêntica”.

Baseada na corrente mais abrangente da Liderança Transformacional de Burns (1978) e de Bass (1985, 1990), a Liderança Autêntica surge no auge dos estudos organizacionais positivos e leva a que se preste, cada vez mais, atenção aos aspetos da liderança relacionados com a autorrealização, tanto do líder como das pessoas que trabalham com ele. Numa organização extremamente complexa como a escola estes aspetos jamais poderão ser considerados despidiendos.

A liderança transformacional requer que o líder transmita uma visão poderosa e positiva, para além de atender às necessidades individuais dos seus seguidores (Walumbwa, Avolio, Gardner, Wernsing e Peterson, 2008). No entanto, no desenvolvimento dos estudos sobre liderança transformacional emergiu um paradoxo: o líder transformacional ser desonesto.

Ou seja, o líder transformacional não tinha, obrigatoriamente, que agir de forma moral e ética (Furmanczyk, 2010). Na primeira década do século XXI, as pessoas sentiram-se traídas e muitas organizações colapsaram por falta de integridade dos seus líderes (Smith, Bhindi, Hansen, Riley e Rall, 2008).

Atualmente, a liderança ganha dimensão pelo “seu sentido de inspiração e de partilha da visão organizacional”. [...] “Esta liderança visionária não consiste na resolução dos problemas, mas sim na capacidade de fazer emergir as competências do coletivo” [...] “Trata-se do líder que ousa confiar nas pessoas” (Lopes, 2012, pp. 187-188).

Nesse contexto fazia todo o sentido abordar o tema da confiança. Partimos dos potentes conceitos de Giddens (1990), Coleman (1990), Putnam (1993 e 2002) e Fukuyama (1995), que arguíram que a confiança é uma necessidade social num mundo

racionalmente orientado e que escreveram profusamente sobre a confiança e as interações entre pessoas a nível mundial.

Entretanto, no resultado das investigações de Mayer, Davis e Schoorman (1995) surgiu a definição mais citada de confiança, “a vontade de ser vulnerável”, a qual ocupa um papel central em diversas conceptualizações, tais como a de Bromiley e Cummings (1995) e a de Mishra (1996).

Noutras definições, foram utilizadas palavras alternativas para propor o mesmo conceito, tais como “a vontade de acreditar em alguém” (Doney, Cannon e Mullen, 1998), “a vulnerabilidade de uma pessoa em relação a outra” (Deutsch, 1962; Zand, 1972), e “a intenção de aceitar a vulnerabilidade” (Rousseau, Sitkin, Burt e Camerer, 1998).

Mayer e colegas, no seu livro de 1995, aprofundaram o conceito de confiança ao elencar três componentes interrelacionais da confiabilidade: a competência, a integridade e a benevolência. Num contexto de confiança, o líder que apresentar níveis mais elevados de positividade (representada pela esperança, eficácia, otimismo e resiliência), seria visto pelos outros como sendo mais competente e íntegro, porque aqueles componentes estão associados a níveis mais elevados de desempenho. (Luthans, Avolio, Avey e Norman, 2007).

Mas a confiança é também um elemento importante para o funcionamento eficaz das organizações. Um vasto conjunto de fatores – liderados pela confiabilidade e pela transparência/abertura – influenciam a reputação organizacional e exigem que as empresas adotem uma abordagem multidimensional no seu envolvimento com as partes interessadas.

Segundo Covey e Merrill (2006) a confiança funciona como um acelerador da produtividade e da eficiência da organização. Segundo eles, existe algo que é comum em todas as pessoas, relacionamentos, equipas, famílias, organizações, nações, economias, civilizações, e que se for removido tudo destruirá. Pelo contrário, se for desenvolvido e elevado tem o potencial para criar sucesso e prosperidade sem paralelo. Esse algo é a confiança.

Porém, sem confiança, dificilmente poderá haver envolvimento no trabalho. Este conceito, também ele derivado da Escola Organizacional Positiva, surge como o oposto do *burn out* que tem vindo a caracterizar as sociedades de consumo de massa nos últimos vinte e cinco anos. O conceito de envolvimento no trabalho foi estudado, desde 2002, por Schaufeli, Salanova, González-Romáthe e Bakker. Está positivamente

associado, por exemplo, à saúde mental e psicossomática, à motivação intrínseca, às crenças de eficácia, às atitudes positivas em relação ao trabalho, à organização e à elevada prestação (Schaufeli e Salanova, 2007).

No livro “Bom Trabalho: Quando a Excelência e a Ética se encontram”, de 2001, Gardner, Csíkszentmihályi e Damon apelam à associação do envolvimento, da excelência e da ética na vida de trabalho. Em vez de identificarem teoricamente como é que o Bom Trabalho é constituído, os autores pretendem que a melhoria integrada daqueles componentes faça a diferença na vida real de trabalho.

Contudo, é ao nível do “*calling*”/chamamento, a orientação para o trabalho caracterizada pelos elevados níveis de empenho na realização das tarefas, independentemente do pagamento ou outro tipo de compensação envolvida, que se estabelece uma forma alternativa e inovadora de encarar o trabalho.

Não há, até à data, um único significado universalmente aceite do termo “*calling*”, pelo que ele tem originado uma ampla gama de definições na literatura organizacional. Muitas destas definições diferem entre si porque elas derivam das que existem nas outras ciências sociais ou em antigas obras filosóficas e religiosas.

Por isso, de acordo com Palma e Lopes (2012), é importante não perder de vista que, só a partir das ideias de Martinho Lutero, fundador do protestantismo na Alemanha, é que o trabalho deixou de ser associado a uma forma de tortura, *tripalium*, e passou a ser encarado como uma “vocação” orientada para a participação na obra de Deus. Na continuação do pensamento luterano, Calvino defendeu que tal vocação refletia a identificação dos talentos dados por Deus às pessoas com a sua missão de vida. Mais tarde, foi a vez de Max Weber considerar esses princípios religiosos como “as bases de uma verdadeira ideologia de sociedade, cujo expoente máximo é o capitalismo de mercado” (Palma e Lopes, 2012, p. 47).

Na definição de Wrzesniewski, McCauley, Rozin, e Schwartz (1997), eles consideraram o chamamento como o trabalho que as pessoas sentem que é visto como socialmente valioso — um fim em si — envolvendo atividades que podem, mas não precisam de ser prazerosas. Ou seja, as pessoas entendem o seu trabalho para ser um fim em si mesmo, em vez de um meio para algum outro fim.

1.3 Objetivos e estrutura do documento

Na tese que estamos a apresentar, os objetivos passam, fundamentalmente, por sugerir caminhos para ajudar à compreensão da forma como a autenticidade dos líderes, no caso em estudo, os diretores, é percebida pelos seguidores, os professores. No entanto, tendo consciência que há um longo caminho a percorrer no desenvolvimento de relacionamentos saudáveis e eficazes entre os interessados nas organizações, consideramos que fazia todo o sentido que o estudo dos comportamentos organizacionais positivos e da autenticidade fossem incluídos e realçados nos currículos dos processos de formação de líderes e de seguidores.

Esses objetivos justificaram-se porque acreditamos, tal como Avolio, Gardner, Walumbwa, Luthans e May (2004) que a autenticidade das pessoas nas organizações, líderes e seguidores, se revela na existência de um comportamento organizacional positivo, no qual os líderes estão profundamente conscientes da forma como pensam e se comportam, do contexto em que operam e são percebidos pelos outros, assim como estão conscientes dos sistemas de valores/moral, perspetivas, conhecimento e pontos fortes próprios e dos outros. Eles não só estão preocupados com a sua autenticidade pessoal, mas também em como é que essa autenticidade pode ser transmitida aos outros de modo a influenciá-los a trabalhar com metas e objetivos comuns.

Na fase inicial, posteriormente à reflexão teórica, procurámos estudar a importância das orientações para o trabalho, nomeadamente do chamamento, na constituição de excelentes lugares para trabalhar caracterizados por ambientes autenticizantes, autênticos e essenciais à vida, especialmente porque nós testámos como é que a ocupação profissional se correlacionava com tais relações.

Com a análise dos resultados o chamamento emergiu como uma variável com elevada capacidade explicativa nas relações em que interveio. Para além disso, a existência de ambientes autenticizantes foi provada e relevada em locais considerados excelentes para trabalhar, os Centros Novas Oportunidades, muitos deles sediados em escolas públicas de ensino básico e secundário.

Ou seja, a autenticidade e o chamamento foram abordados numa perspetiva micro organizacional com forte possibilidade de extrapolação.

No segundo estudo, considerámos, de acordo com a literatura especializada, as hipóteses, na perspetiva dos seguidores, da existência de um conjunto de relações positivas: entre a Liderança Autêntica e o envolvimento no trabalho; entre a Liderança Autêntica e o chamamento e entre o chamamento e o envolvimento no trabalho.

Para além dessas hipóteses, assumimos ir mais além e estudar em que medida o chamamento poderia promover a relação entre Liderança Autêntica e o envolvimento no trabalho.

Mais uma vez, o chamamento apresentou forte capacidade explicativa do sentido das relações estabelecidas onde interveio e assumiu mesmo peso significativo na promoção da relação da Liderança Autêntica com o envolvimento no trabalho. Relativamente ao constructo chave, a Liderança Autêntica, ela demonstrou um comportamento não-alinhado com o evidenciado na literatura da especialidade.

No terceiro estudo, partindo do pressuposto que a confiança constitui um elemento raiz da Liderança Autêntica, tentámos construir uma matriz, sustentada numa *grounded theory* aplicada às afirmações escritas dos participantes no estudo, dos componentes da confiança dos líderes das escolas de ensino básico e secundário.

Da análise dos resultados sobressaiu não só a autoconfiança, o elemento individual e grande traço distintivo da confiança dos diretores, como também a matriz de confiança, caracterizada por duas grandes orientações, assertividade e compassividade, que abriu espaço a uma explicação para o referido comportamento não-alinhado da Liderança Autêntica.

Pretendemos, humildemente, contribuir para a melhoria da perceção da autenticidade dos líderes, para a introdução de conteúdos relacionados com a Psicologia Positiva, nomeadamente o chamamento, na formação inicial e contínua de docentes e diretores de escolas, não nos esquecendo de alertar para a importância da confiança em todas as relações humanas e organizacionais.

A tese é constituída por cinco capítulos que descrevem os caminhos seguidos na procura de resposta às questões colocadas. Neste capítulo foi feita a introdução aos estudos, apresentando-se os objetos da pesquisa, a importância dos estudos no contexto em que são realizados, os principais objetivos, as contribuições esperadas e a estrutura do documento.

No segundo capítulo, procede-se inicialmente à apresentação e à revisão da literatura sobre os constructos: orientações para o trabalho, excelentes lugares para trabalhar e organizações autenticizadoras. Em seguida, desenvolvem-se algumas

observações políticas, psicológicas e profissionais tendo em conta os tipos de funções desempenhadas pelos inquiridos e apresentam-se as hipóteses, identificando as variáveis dependentes e independentes do estudo. Finalmente, descreve-se o método utilizado para recolher e tratar a informação, mostram-se os resultados obtidos, procede-se à discussão dos mesmos e apontam-se algumas conclusões, limitações e sugestões para futuras pesquisas.

No terceiro capítulo, começa-se por apresentar a descrição e a revisão de literatura relativa aos constructos: o envolvimento no trabalho, a Liderança Autêntica e as orientações para o trabalho. Posteriormente apresentam-se as hipóteses adequadas ao modelo de estudo proposto, identificando as variáveis dependentes e independentes. Finalmente, realça-se o método utilizado, os resultados, a sua discussão e as conclusões. Também se exploram as principais limitações da pesquisa e apresentam-se sugestões para estudos futuros.

O quarto capítulo trata do constructo confiança. A partir da revisão da literatura são reunidas algumas premissas fundamentais que servem de base à matriz de confiança percebida pelos diretores de escola. Tendo em conta esses elementos procedeu-se à construção de um questionário de perguntas abertas que foi distribuído aos diretores e por eles respondido de forma escrita. Procedeu-se à aplicação de uma *grounded theory* às afirmações recolhidas, emergiram categorias teóricas e construiu-se a matriz de confiança correspondente. Finalmente discutiram-se as implicações e alcance da matriz.

No quinto capítulo, são apresentadas as principais conclusões e contributos para o conhecimento. São ainda discutidas algumas implicações práticas desta investigação para as pessoas e organizações. Finalmente, são apresentadas algumas pistas para futuras pesquisas.

No final, é apresentada a lista dos materiais bibliográficos utilizados na tese. Em anexo são apresentados os instrumentos de recolha de dados (Anexo 1 e 2), os artigos publicados em *peer-review* (Anexo 3, 4 e 5) e alguns dos resultados estatísticos dos estudos realizados (Anexos 6 e 7).

Capítulo 2

As orientações para o trabalho, os excelentes lugares para trabalhar e as organizações autênticas na perspectiva dos profissionais

2.1 Introdução

Desde o início da década de 1970, temos vindo a testemunhar o aparecimento de um novo paradigma educacional. Diferenciando-se significativamente do paradigma tradicional, que foi baseado na "preparação para a vida", adotado pelos adultos que tentavam inculcar, em crianças e adolescentes, qual espécie de gelatina, os princípios e valores da sociedade, aquele novo paradigma pressupõe, essencialmente, uma atuação interessada e reflexiva dos intervenientes ao longo das suas vidas.

Na disseminação da Aprendizagem ao Longo da Vida forjou-se uma especial interação entre educação e cada membro da comunidade. Giles e Hargreaves (2006, pp. 136-150) estudaram a escola de Blue Mountain e verificaram que nela se "estabeleceu a ideia de ter uma 'comunidade de aprendizagem' como o núcleo da sua missão." No entanto, foi Knowles (1984, 1990) quem elaborou o constructo Andragogia, mais tarde definido por Brown (2006) "como a arte e a ciência de ajudar os outros a aprender". Este conceito acabou por ajudar os governos e os políticos a decidir um futuro melhor para todos.

Mas não podemos esquecer aqueles que, no centro dos processos educacionais, são cruciais para o desenvolvimento de países e civilizações. Referimo-nos aos muitos profissionais que, por esse mundo fora, concebem, desenvolvem e apoiam processos de aprendizagem. Essas pessoas precisam de estar muito envolvidas no seu trabalho pois, trabalhar com adultos e com os seus problemas não é fácil e implica mais do que um simples salário.

Assim, trabalhar num centro de aprendizagem ao longo da vida significa muito mais do que um simples trabalho bem pago e/ou uma carreira estruturada. Requer uma dedicação especial e uma orientação humanitária para a proteção de outros seres mais frágeis. Dessa forma, quando os empregados sentem que a sua organização se preocupa

com as pessoas e que ajuda toda a comunidade, eles sentem que estão a desenvolver um trabalho com sentido.

Como Kets de Vries (2001, p. 107) postula, “Atuar com sentido no trabalho torna-se uma forma de transcender as questões pessoais; constitui-se num caminho para criar um sentido de continuidade. Deixar um legado através do trabalho torna-se uma afirmação do sentimento de identidade e de personalidade da pessoa; pode-se transformar numa importante forma de gratificação narcisística”. O trabalho com sentido aumenta a autoestima, a esperança, a saúde, a felicidade e o sentimento de crescimento pessoal dos empregados (Csíkszentmihályi, 2003; Kets de Vries, 2001).

Neste capítulo, na linha das investigações realizadas por Bellah, Madsen, Sullivan, Swidler, e Tipton, (1985) e por Wrzesniewski, McCauley, Rozin, e Schwartz (1997), considerámos importante estudar as “orientações para o trabalho” percebidas e declaradas, em outubro de 2010, pelos profissionais de um conjunto de Centros Novas Oportunidades (CNO) do norte de Portugal (Seco e Lopes, 2013a).

A estrutura organizacional dos CNO configurou-se aliciante para o estudo das orientações para o trabalho porque incluía níveis políticos e operacionais claramente próximos, contribuindo para a redução de mal-entendidos ou interferências entre trabalhadores e gestores. Nomeadamente nas escolas públicas, os CNO representaram uma nova fórmula de liderança, partilhada, no seio das lideranças preexistentes. Os profissionais dos CNO, que trabalhavam nos níveis baixos da estrutura hierárquica, predominantemente ao nível técnico, eram diretamente responsabilizados pelo sucesso de seu trabalho e isso refletia-se diretamente no cumprimento das metas anuais a alcançar pelos centros.

O presente capítulo visa demonstrar, através da realidade declarada pelos profissionais dos CNO que participaram no estudo, a importância da orientação para o trabalho designada por chamamento. Interessou-nos ainda mostrar a sua estrutura, elucidar o seu conteúdo e a sua contribuição para a construção de especiais e magníficos lugares para trabalhar.

Para atingir este objetivo, explorámos as correlações entre as três orientações para o trabalho e os climas autenticizantes percebidos com os tipos de funções desempenhadas pelos profissionais. Concluímos que os CNO se transformaram, por ação desses mesmos profissionais que encararam o seu trabalho como um chamamento, em lugares excelentes para trabalhar com características organizacionais autenticizantes e onde se trabalhava com sentido.

Este capítulo apresenta-se estruturado da seguinte forma. Depois de explicar em que consiste o constructo “orientação para o trabalho” e quais as suas componentes, vamos explorar o conceito "excelentes lugares para trabalhar" e a relação com o constructo “organizações autenticizóticas” no sentido de capturar as características climáticas autenticizóticas e a essência desses locais de trabalho vibrantes e significativos.

Em seguida, iremos desenvolver algumas observações políticas, psicológicas e profissionais tendo em conta os tipos de funções desempenhadas pelos inquiridos. Finalmente, iremos apresentar o método utilizado para recolher e tratar a informação, mostrar os resultados obtidos, proceder à discussão dos mesmos e apontar algumas conclusões, limitações e sugestões para futuras pesquisas sobre este tema.

2.2 Conceitos

2.2.1 Orientações para o trabalho

Os empregados aumentam o seu compromisso e a sua qualidade de vida tendo em conta a sua satisfação com o trabalho (Loscoco e Roschelle, 1991, Wrzesniewski et al., 1997). Entretanto, Bellah et al. (1985) já tinham identificado três tipos de relação que os indivíduos podem ter com o trabalho: Emprego, Carreira e Chamamento.

As pessoas que consideram o seu trabalho como um emprego vivem simplesmente para ganhar dinheiro, na medida em que ele lhes permite fazer tudo o que desejam fazer fora do seu trabalho. Elas investem pouco e não têm outra satisfação pessoal para além do salário. Como Wrzesniewski e os seus colegas (1997, p. 22) defenderam: "Os grandes interesses e ambições dos titulares de emprego não são expressos através do seu trabalho".

Quando o trabalho é percebido como um emprego, as pessoas ficam ansiosas por fazer uma pausa, por acabar de trabalhar, pelo fim de semana, pelos feriados e férias. Fora do seu horário de trabalho, pouco ou nenhum pensamento, tempo ou energia é dedicada ao trabalho.

Por outro lado, as pessoas que acreditam que a coisa mais importante na sua vida é a sua carreira dão importância não só ao dinheiro que possivelmente podem ganhar, mas também à sua capacidade de subir para os patamares superiores de poder ou de tomada de decisões dentro da sua organização.

Uma carreira é percebida como uma progressão de melhoria contínua através de aumentos salariais, promoções, melhores oportunidades e experiências consideradas essenciais para o progresso contínuo. As pessoas comprometem-se a trabalhar para além do dia de trabalho normal, durante a noite, fins de semana e férias. Como tal, "têm um profundo investimento pessoal no seu trabalho e em marcar as suas conquistas" (Wrzesniewski et al., 1997, p. 22).

Coetzee (2008) apresenta um quadro teórico valioso (ativadores de carreira, tendências de carreira, harmonizadores de carreira, preferências de carreira e valores de carreira) para ajudar os indivíduos a reconhecer a importância do desenvolvimento dos seus recursos internos de carreira e aproveitar esses recursos psicológicos para melhorar as suas habilidades e características de empregabilidade universal.

Por último, mas não menos importante, referimo-nos ao chamamento como a atitude que as pessoas assumem quando vivem para trabalhar. Para elas o seu trabalho é algo que simplesmente preenche as suas vidas. Elas não estão preocupadas com o salário ou com os avanços na carreira. Um chamamento é o trabalho que uma pessoa se sente chamada a fazer por uma força interna superior. O trabalho que é um chamamento sente-se como se ele contribuísse para o bem da humanidade e também está em consonância com o propósito da pessoa na vida.

Curiosamente, as pessoas que encaram o seu trabalho como um chamamento afirmam que fariam o trabalho por pouca ou mesmo nenhuma remuneração de tão gratificante que ele é. Para elas, é o trabalho em si que proporciona satisfação, em vez de qualquer reconhecimento externo ou recompensa. As pessoas "acham que o seu trabalho é inseparável da sua vida" (Wrzesniewski et al., 1997, p. 22).

Dobrow (2004) propõe uma nova formulação para o constructo chamamento, composta por sete elementos: 1) paixão; 2) identidade; 3) necessidade de o fazer / urgência; 4) longevidade; 5) envolvimento da consciência; 6) sentimento de significado; 7) autoestima. A autora pressupõe que ter um chamamento poderia ser medido e que os seus antecedentes e consequências (comportamentais, cognitivas e afetivas) poderiam ser explorados.

De referir ainda os autores Elangovan, Craig, Pinder e Mclean (2010) que foram pioneiros na tentativa de estabelecer uma demarcação laica com a religiosidade que os conceitos de chamamento e, já agora, de vocação podem encerrar. Como bem referem Palma e Lopes, a distinção entre o chamamento profano e o religioso radica na realização do trabalho “orientado por uma motivação interior ...e não por uma motivação exterior como é o caso de Deus” (2012, p.50). Como exemplos de causas laicas que permitem entender este ponto de vista podemos referir o voluntariado, as artes e o espetáculo.

2.2.2 Excelentes lugares para trabalhar

O projeto "Excelentes lugares para trabalhar" começou nos Estados Unidos há 30 anos (Levering e Moskowitz, 1983). O objetivo foi selecionar e anunciar os nomes das organizações com boas práticas para com os seus empregados. O *design* do projeto pertence ao Great Place to Work Institute, localizado em São Francisco, Califórnia, que procede a inquéritos em locais de trabalho americanos e, mais recentemente, europeus,

latino-americanos e asiáticos, dando a oportunidade aos empregados de avaliar a filosofia, políticas e práticas da sua empresa.

Todos os anos, desde 1998, a revista Fortune publicou os nomes das "100 melhores empresas para trabalhar" (p. ex., Levering e Moskowitz, 1998; Moskowitz e Levering, 2003). O modelo de avaliação inclui cinco dimensões: credibilidade, respeito, imparcialidade, orgulho e camaradagem. Ele representa a expressão tacitamente aceite do foco no lado humano da organização e está também presente em projetos um pouco por todo o mundo. O modelo das "melhores empresas para se trabalhar" recebeu o apoio da Comissão Europeia (Comissão Europeia, 2001), que também o utiliza como uma forma de divulgar as melhores práticas de gestão de recursos humanos na União Europeia e como uma forma de promover a responsabilidade social das empresas (Rego e Cunha, 2005, p. 4).

2.2.3 Organizações autenticizóticas

O conceito dos "Excelentes lugares para trabalhar" está relacionado com o constructo organizações autenticizóticas criado por Kets de Vries (2001). Em livros como "Coach and Couch" e "The Leader on the Couch", Kets de Vries sugere que as organizações devem ser, o que ele chama de, autenticizóticas. Com base nas palavras gregas *authentikos* (autêntica) e *zotikos* (vital para a vida), ele refere-as como organizações em que "a pessoa se sente realmente viva" e que são uma "bandeira para mostrar que estas são as melhores empresas para se trabalhar".

Uma análise profunda dessas empresas revela que elas estão baseadas em valores humanos, tais como a confiança, a diversão, a sinceridade, a capacitação e respeito pelo indivíduo, a justiça, o trabalho em equipa, a orientação para o cliente, a responsabilidade, a aprendizagem contínua e a abertura à mudança. Essas empresas são também diferentes por serem amigas das famílias. Estas características explicam de forma cabal o sucesso de muitas organizações aprendentes, com visão de futuro, elencadas na revista Fortune.

Na intersecção do comportamento interpessoal com o funcionamento organizacional podem ser encontrados os alicerces de uma nova perspectiva de análise da saúde física e psicológica dos trabalhadores nas organizações em que dá prazer trabalhar. As organizações autenticizóticas serão aquelas em que as pessoas tenham gosto de participar, ativamente, no engrandecimento da organização através do seu trabalho.

2.2.4 Hipóteses

Após a realização de análises fatoriais exploratórias e confirmatórias numa escala das seis dimensões autenticizóticas, Rego e Souto (2004a, 2004b) e Rego e Cunha (2005) chegaram a um modelo de seis fatores: espírito de camaradagem; credibilidade do líder; comunicação aberta e franca com o líder; oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento pessoal; equidade/imparcialidade; conciliação trabalho-família. O modelo encaixa bem os dados, as fiabilidades são satisfatórias e os seis tipos de clima preveem uma variação significativa da intenção de sair, do comprometimento organizacional e do desempenho individual (Rego, 2004; Rego e Souto, 2004a, 2004b; Rego e Cunha, 2005).

Estas conclusões são importantes porque elas sugerem que os locais de trabalho exemplares reduzem a rotatividade do pessoal e promovem o comprometimento organizacional, o desempenho individual e a eficácia organizacional. Estas dimensões são cruciais para a compreensão das orientações para o trabalho, especialmente se nós testarmos como é que a ocupação profissional se correlaciona com tais relações e se poderíamos encontrar evidências de organizações saudáveis para trabalhar.

Baseado nos resultados da pesquisa acima mencionada e nas características específicas dessas organizações de aprendizagem ao longo da vida (CNO - Centros de Novas Oportunidades), foram formuladas as seguintes hipóteses:

H1: As facetas percebidas dos climas autenticizóticos relacionam-se, significativamente, com as orientações para o trabalho.

H2: Os tipos de funções desempenhadas pelos indivíduos estão significativamente relacionadas com as facetas percebidas dos climas autenticizóticos.

H3: Os tipos de funções desempenhadas pelos indivíduos estão significativamente relacionadas com as orientações para o trabalho.

2.3 Metodologia

2.3.1 Amostra

Os participantes na amostra de conveniência eram adultos empregados nos níveis de gestão e de consultoria numa iniciativa governamental portuguesa de aprendizagem ao longo da vida. Eram originários de diferentes locais do Norte de Portugal. Dos 168 entrevistados, 75% eram do género feminino, tinham uma idade média de 34,1 anos e enquadravam-se no intervalo de idades 20 – 59 anos.

Esta amostra incluiu indivíduos com funções profissionais relacionadas com os CNO, incluindo diretores, coordenadores, técnicos de diagnóstico e "encaminhamento", técnicos de reconhecimento e validação de competências, formadores, avaliadores externos e técnicos administrativos, distribuídos como podemos ver na tabela 1.

Escolhemos um tipo especial de organização de aprendizagem ao longo da vida existente, na altura, em Portugal: Os Centros Novas Oportunidades (CNO). Estas organizações eram geralmente compostas por adultos jovens, que estavam extremamente motivados intrinsecamente e que possuíam um elevado nível de formação académica e profissional.

Em 2000, foi criado, em Portugal, um Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) resultante dos princípios estabelecidos no Memorandum da Aprendizagem ao Longo da Vida, da Comissão Europeia (2000), e da chamada Estratégia de Lisboa (2000, 2005 e 2008).

Os CNO foram criados com o principal objetivo de implementar aquele sistema, de modo a que os adultos pudessem qualificar-se com um diploma de nível básico ou secundário de educação. Contextualizando, parece relevante esclarecer que os CNO estavam oficialmente definidos nos documentos legais como “portas de entrada” para a aprendizagem ao longo da vida.

Na chegada a um CNO, os adultos eram entrevistados e, em seguida, passavam por uma etapa chamada de diagnóstico, planeada para os conscientizar das suas competências e dos conhecimentos adquiridos ao longo da vida (ao longo e durante a vida). Parece-nos relevante mencionar que cada CNO tinha uma equipa técnica-pedagógica, que era composta da seguinte forma: um diretor, que representava o centro; o coordenador pedagógico, que era responsável pela supervisão e avaliação da

componente técnica e pedagógica do CNO; o técnico de diagnóstico e encaminhamento, que aconselhava o adulto sobre a melhor via para alcançar a qualificação de acordo com o seu caráter e experiência de vida; os técnicos de reconhecimento e validação de competências, que aconselhavam, orientavam e treinavam os adultos através do processo RVCC; os formadores das diferentes áreas de competências chave do Referencial de Competências Chave para a educação e formação de adultos (nível básico e secundário), que ajudavam os adultos a interpretar os quadros de referência e a validar as suas competências, e o técnico administrativo, que desenvolvia o trabalho administrativo e assegurava serviço de *front-office*. Havia também um elemento independente que não fazendo parte da equipe técnica-pedagógica, era crucial para o reconhecimento social do sistema: o avaliador externo. Todos os membros da INO (Iniciativa Novas Oportunidades) eram pagos através de fundos europeus ou pelo governo (Relatório da ANQ à Confintea, 2008).

Tanto os CNO públicos como privados tinham um sistema organizacional similar e objetivos semelhantes. As principais diferenças referiam-se ao orçamento financeiro, às práticas de liderança e à gestão de recursos humanos. Como atrás referimos, os CNO representaram um novo nível de liderança na administração pública e privada em Portugal. Em 2010, 43% dos CNO estavam sediados em escolas públicas de nível básico e secundário. Eles eram efetivamente micro-organizações dentro de um todo maior. A Agência Nacional de Qualificações (NQA) delegou a sua centralidade conferindo autonomia local da gestão dos CNO aos diretores das escolas. Por sua vez, eles delegaram tal poder na figura de diretor do CNO.

Foi concebida, pela tutela, na altura Agência Nacional para a Qualificação, uma Carta de Qualidade, que representava uma diretriz para a atividade dos CNO, ou seja, estipulava os caminhos de atuação e os procedimentos, estabelecia metas nacionais para a qualificação de adultos e apontava três níveis de desempenho possíveis de obter por cada CNO no sentido de contribuir para as metas do país em termos de Aprendizagem ao Longo da Vida. Foi também criada uma plataforma informática nacional (SIGO) para armazenar, gerir e fornecer informação e resultados da INO.

Foram estabelecidas parcerias com empresas locais e empresas, para que os seus trabalhadores pudessem começar o processo de melhoria das suas qualificações. A equipa do centro atendia os adultos nos seus locais de trabalho ou nos centros comunitários das aldeias de acordo com a forma mais conveniente para os interessados.

Outras questões eram o trabalho e as tarefas realizadas pelos formadores. O professor que era responsável pela coordenação do centro tinha que projetar uma determinada imagem, ter competências de liderança e de trabalho em equipa e estar disponível para abraçar esta nova tarefa a tempo integral, porque ele ou ela seria a pessoa chave no desenvolvimento da atividade dos CNO e da equipa pedagógica e "curricular".

Os professores que trabalhavam no centro como formadores lidavam com novos trabalhos e tarefas: eles foram convidados a desocultar e a validar as competências dos adultos com base num referencial de competências chave. Mesmo os professores podiam assumir o papel de conselheiros, tendo a responsabilidade de reconhecer e validar as competências. Anteriormente houve professores que se ofereceram para trabalhar no CNO, porque eles viram isso como um desafio, algo novo no sistema Português de educação e formação relacionada com a educação de adultos, algo que valia a pena tentar. Portanto, este parecia ser um contexto adequado para estudar as orientações de carreira. Como já dissemos a nossa amostra incluiu indivíduos pertencentes a uma variedade de funções relacionadas com o CNO, diretores, coordenadores, técnicos de diagnóstico e encaminhamento, técnicos de reconhecimento e validação de competências, formadores, avaliadores externos e técnicos administrativos, como podemos ver na tabela 1 a seguir.

Tabela 1 - Funções, frequências e percentagens

	Frequência	Percentagem	Percent. Cumulativa
Diretor	9	5,4	5,4
Coordenador	21	12,5	17,9
Formador	52	31,0	48,8
Técnico Diagnóstico	15	8,9	57,7
Técnico RVCC	60	35,7	93,5
Técnico Administrativo	5	3,0	96,4
Avaliador Externo	6	3,6	100,0
Total	168	100,0	

2.3.2 Análise comparativa

Decidimos, a fim de permitir a referência cruzada com outros dados, agrupar funções distintas de grupo em quatro dimensões de decisão ou de participação no processo de RVCC: diretores e coordenadores (decisão política), formadores (decisão científica), técnicos de diagnóstico e profissionais de RVCC (decisão técnica) e, por fim, os avaliadores externos (decisão externa). Foram ainda computados os técnicos administrativos (operacional) que, por conveniência de análise, surgem associados aos avaliadores externos.

Apresentamos dados semelhantes ao estudo realizado por Rego e Cunha (2005), sobre as dimensões de climas autenticizóticos e ao estudo de Wrzesniewski et al (1997), relativamente à forma como as pessoas consideram o seu trabalho.

2.3.3 Procedimento

Durante uma Convenção profissional, iniciámos a nossa investigação através da recolha de dados utilizando um questionário, que solicitava às pessoas que nos relatassem as suas perceções do clima organizacional e orientações para o trabalho nos CNO a que estavam ligados profissionalmente.

2.3.4 Medidas

2.3.4.1 Dimensões Autenticizóticas

Estudos conduzidos por (Rego, 2004; Rego e Souto, 2004a, 2004b; Rego e Cunha, 2005; Souto e Rego, 2003) confirmaram a fiabilidade e a validade do questionário aplicado tanto no contexto português como no brasileiro. É composto por 21 questões com escala de seis pontos, medindo seis dimensões autenticizóticas já referidas. A escala ia desde "a afirmação é completamente falsa" para "a afirmação é completamente verdade". A chave para cálculo das cotações das dimensões foi gentilmente cedida pelo Professor Doutor Arménio Rego.

A Tabela 2 fornece exemplos de itens associados a cada dimensão.

Tabela 2 – Itens das dimensões autenticizóticas

Espírito de camaradagem	Há um grande espírito de equipa. Existe um sentido de família entre os colaboradores.
Confiança e credibilidade dos líderes	Os superiores cumprem as suas promessas As pessoas confiam nos seus líderes.
Comunicação franca e aberta com o líder	As pessoas sentem-se livres para comunicar franca e abertamente com os superiores É fácil falar com as pessoas situadas em níveis hierárquicos superiores.
Oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento pessoal	As pessoas sentem que lhes são atribuídas responsabilidades importantes. As pessoas sentem que podem desenvolver as suas potencialidades.
Equidade	Quando se obtêm bons resultados devido aos esforços dos colaboradores, os “louros” (ex: as recompensas e os elogios) são distribuídos apenas por um número reduzido de chefias. (i) Há favoritismos pessoais nas promoções. (i)
Conciliação entre as vidas profissional e familiar	Para avançar na carreira, é preciso sacrificar a vida familiar (i) Esta organização ajuda as pessoas a conciliar o trabalho com a vida familiar.

Nota: (i) item invertido

Adaptado de Rego e Cunha (2005)

Procedemos depois a uma análise fatorial exploratória, com rotação varimax, dos dados recolhidos com o questionário.

Encontrámos cinco fatores semelhantes aos de Rego (2004) e resultados similares na Tabela 3. Os fatores trabalhados, posteriormente, por Rego e Cunha (2005) são apresentados na coluna da esquerda.

Tabela 3 - Análise fatorial das componentes principais, após rotação varimax

	Factor 1 (0,77)	Factor 2 (0,89)	Factor 3 (0,67)	Factor 4 (-0,31)	Factor 5 (0,72)
Há um grande espírito de equipa.	0.864				
Existe um sentido de família entre os colaboradores.	0.773				
As pessoas preocupam-se como bem-estar dos outros.	0.628				
A atmosfera da organização é amistosa.	0.445				
Os superiores cumprem as suas promessas.		0.680			
As pessoas confiam nos seus líderes.		0.698			
As pessoas sentem que os superiores são honestos.		0.743			
As pessoas sentem-se livres para comunicar franca e abertamente com os superiores.		0.770			
As pessoas sentem-se à vontade para mostrar que discordam das opiniões dos seus superiores.		0.797			
É fácil falar com as pessoas situadas em níveis hierárquicos superiores.		0.710			
As pessoas sentem que lhes são atribuídas responsabilidades importantes.			0.622		
As pessoas podem colocar a sua criatividade e imaginação ao serviço do trabalho e da organização.			0.543		
As pessoas sentem que podem aprender continuamente.			0.732		
As pessoas sentem que podem desenvolver as suas potencialidades.			0.630		
Quando se obtêm bons resultados devido aos esforços dos colaboradores, os “louros” (ex.: as recompensas e os elogios) são distribuídos apenas por um número reduzido de chefias. (i)				0,547	
Há favoritismos pessoais nas promoções. (i)				-0,826	
As pessoas sentem-se discriminadas. (i)				-0,880	
Para avançar na carreira, é preciso sacrificar a vida familiar. (i)					-0,698
Esta organização ajuda as pessoas a conciliar o trabalho com a vida familiar.					0,666
A organização preocupa-se em que as pessoas conciliem o trabalho com as suas responsabilidades familiares.					0,681
A organização cria condições para que as pessoas possam tomar conta da instrução dos filhos.					0,743

Nota 1: Medida Kaiser-Meyer-Olkin = 0,88 (0,91); Teste de Esfericidade de Bartlett = 1786,63(2604,99)[p=0,0000]

Nota 2: (i) item invertido

As conclusões extraídas da análise fatorial aos resultados obtidos revelaram-nos que a consistência interna da maioria dos itens está acima de 0,543, exceto os itens invertidos que apresentaram valores negativos. A exceção a estas conclusões foi a questão “Quando se obtêm bons resultados devido aos esforços dos colaboradores, os “louros” (ex.: as recompensas e os elogios) são distribuídos apenas por um número reduzido de chefias”, também um item invertido, que apresentou um valor positivo (0,547) que poderá estar relacionado com algum mal-entendido na compreensão da questão por parte dos profissionais.

Como referimos anteriormente, trabalhar com pessoas sem qualificações é extremamente difícil. Nos CNO, o *core target*, ao nível dos clientes, eram pessoas com debilidades várias, pelo que, os "louros", ou seja, as compensações e os elogios, não podiam ser do mesmo tipo que em outras empresas. Existia um conjunto de compensações e de elogios que se faziam sentir de modo mais subjetivo e relacional.

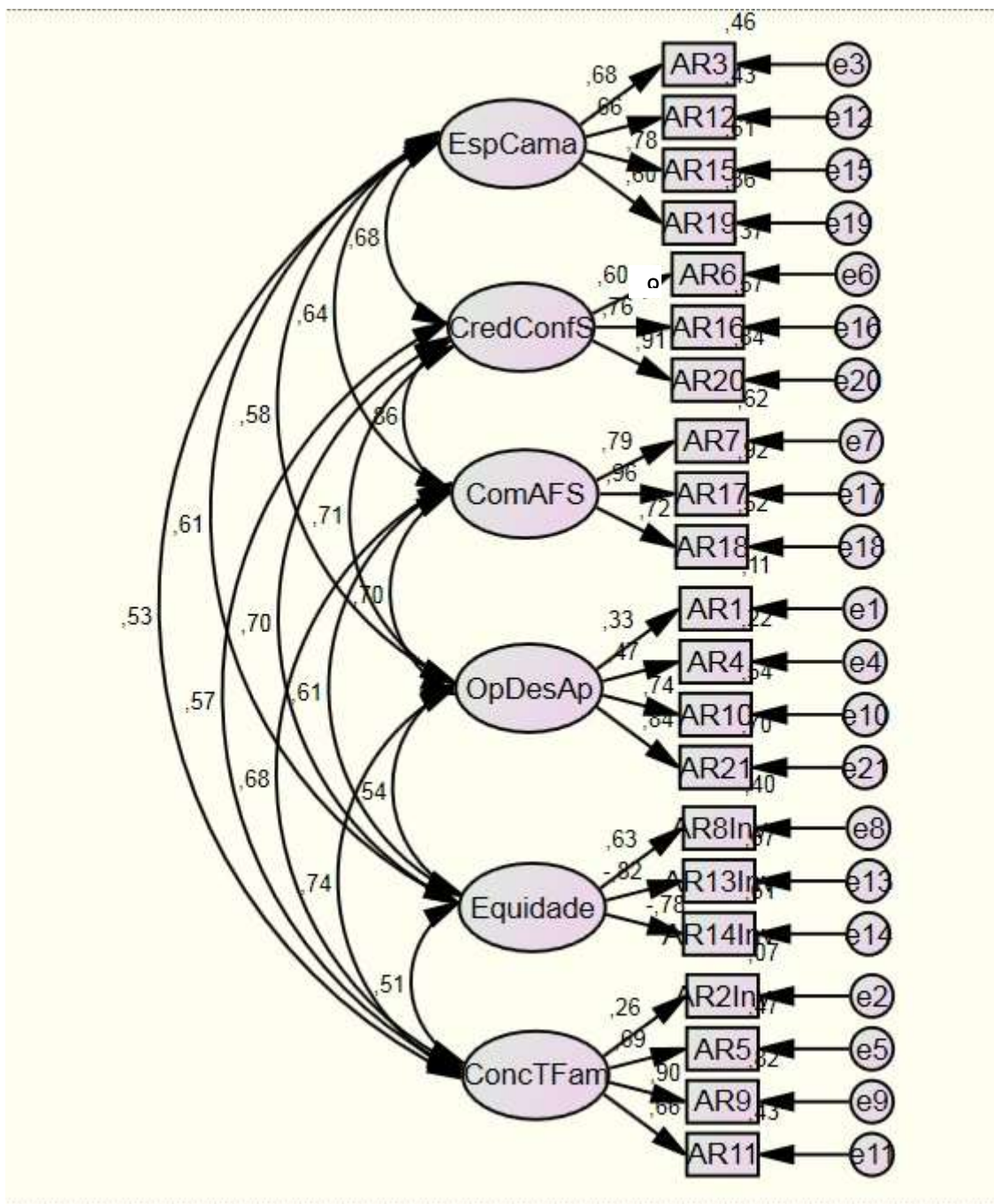
Por outro lado, as dimensões de análise que emergiram como mais poderosas foram: o espírito de camaradagem e o comportamento respeitoso do líder (nomeadamente, a confiança e a credibilidade dos líderes e também a comunicação franca e aberta com o líder). Isso poderia significar, no limite, uma significativa cumplicidade nas relações entre os gestores políticos e pedagógicos locais e os seus seguidores.

Em seguida procedemos a uma análise fatorial confirmatória. A média, o desvio padrão e os pesos da regressão estandardizada (λ) para as dimensões autenticizóticas estão apresentadas na Tabela 4 e na Figura 1.

Tabela 4 - Análise fatorial confirmatória das dimensões autenticizóticas

Dimensões do clima autenticizótico	Médias	Desvios padrão	Pesos de regressão estandardizada (λ)
Espírito de camaradagem	4,42	0,934	
Questão 3	4,68	1,180	0,68
Questão 12	4,14	1,165	0,66
Questão 15	4,35	1,083	0,78
Questão 19	4,63	1,075	0,60
Confiança e credibilidade do líder	4,40	0,994	
Questão 6	4,35	1,204	0,60
Questão 16	4,36	1,035	0,76
Questão 20	4,57	1,092	0,91
Comunicação franca e aberta com o líder	4,41	1,106	
Questão 7	4,31	1,243	0,79
Questão 17	4,43	1,151	0,96
Questão 18	4,55	1,172	0,72
Oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento pessoal	4,57	0,836	
Questão 1	4,68	1,170	0,33
Questão 4	4,70	1,054	0,47
Questão 10	4,61	0,922	0,74
Questão 21	4,39	1,111	0,84
Equidade	3,12	0,896	
Questão 8	3,77	1,574	0,63
Questão 13	2,96	1,732	-0,82
Questão 14	2,68	1,617	-0,78
Conciliação Trabalho-Família	3,70	1,008	
Questão 2	2,64	1,356	0,26
Questão 5	4,11	1,345	0,69
Questão 9	4,15	1,279	0,90
Questão 11	3,99	1,252	0,66
Índices de Ajustamento Solução completamente estandardizada	X² (λdf) =325,927; p=,000; x²/df=1,873 CFI=,909; PCFI=,753; GFI=,851; PGFI=,641 RMSEA=,072; P(rmse<=0,05)=,002 		

Figura 1
Análise fatorial confirmatória
Dimensões autenticizóticas



LEGENDA: EspCama – Espírito de camaradagem; CredConfS - Credibilidade e confiança do superior; ComAFS – Comunicação aberta e franca com o superior; OpDesAp – Oportunidades de desenvolvimento pessoal e aprendizagem; ConcTFam – Conciliação trabalho família

Devemos realçar os resultados mais poderosos ($> 0,75$) na análise confirmatória:

As respostas às questões 20, 16 e 17, destacaram dois traços especiais dos líderes dos CNO a que pertenciam os inquiridos, a percebida honestidade e a comunicação franca. Verificou-se uma percepção de um relacionamento franco e respeitoso entre líderes e seguidores.

As respostas à pergunta 15 mostraram a percepção do espírito de camaradagem patente nos CNO, que estará relacionado com as conexões já referidas, por um lado, e com os níveis de desempenho do trabalho e os fins profissionais comuns, por outro.

As respostas à questão 21 refletiram a percepção de oportunidades de desenvolvimento potencial por parte dos empregados nos CNO. Os profissionais dos CNO foram frequentando, ao longo do seu percurso profissional, ações de formação específicas em instituições de ensino superior consentâneas com a excelência da função a desempenhar.

As respostas às perguntas 13 e 14 mostraram a percepção de equidade dos membros dos CNO. Tendo em conta a inversão dos itens foram obtidos valores muito significativos.

Finalmente, as respostas à questão 9 sugeriram que os profissionais perceberam que os CNO agiam a fim de permitir às pessoas equilibrar o trabalho com as suas responsabilidades familiares.

2.3.4.2 Orientações para o trabalho

Usámos uma adaptação traduzida do "questionário de vida-trabalho da Universidade da Pensilvânia", usado por Wrzesniewski et al. (1997).

Traduzimos os 18 itens para português questionando sobre aspetos específicos das relações no trabalho, não considerando a proposição de verdadeiro-falso dos autores e construindo um instrumento com maior potencialidade de informação.

Foi utilizada, para cada um dos 18 itens, uma escala de cinco posições que variavam do "discordo fortemente" ao "concordo fortemente". A tabela 5 mostra alguns exemplos das questões associadas a cada relação.

Tabela 5 – Itens de orientação para o trabalho

Emprego	Estou sempre a par do dia da semana em que estou e antecipo bem os fins de semana. Sou dos que costuma dizer “Até que enfim é sexta-feira!”. Estou desejoso(a) de me reformar.
Carreira	Espero estar num emprego de nível mais elevado dentro de cinco anos. Sinto que controlo a minha vida profissional.
Chamamento	O meu trabalho faz do mundo um melhor local. Tendo a levar trabalho comigo para as férias.

Supondo que "a distinção de emprego-carreira-chamamento não é necessariamente dependente da função desempenhada" (Wrzesniewski et al, 1997), o nosso objetivo foi observar se as três formas distintas de as pessoas considerarem o seu trabalho estavam presentes na nossa amostra.

Agrupámos as perguntas de acordo com a perceção de Wrzesniewski e colegas sobre cada orientação. Os resultados da análise fatorial exploratória mostram para as orientações para o trabalho, respetivamente, alfas de Cronbach de 0,482 para emprego, - 0,205 para a carreira e 0,534 para o chamamento.

O valor do alfa de Cronbach da orientação carreira é negativo, devido a uma covariância negativa média entre os itens que desafia os pressupostos do modelo de confiabilidade, e por isso a orientação não foi considerada.

Em seguida, tentámos melhorar o nosso estudo sobre as outras duas orientações para o trabalho. Eliminámos os itens 2 e 15 da análise de confiabilidade da orientação emprego e o item 5 da orientação chamamento. Assim, obtivemos melhores alphas de Cronbach, de 0,517 para o emprego e 0,609 para o chamamento, respetivamente. Podemos concluir que este instrumento, apesar das restrições, foi aceite do ponto de vista psicométrico.

2.4 Resultados

A relação entre as variáveis foi calculada através das correlações de Pearson. Este método permitiu-nos identificar a direção e a força da relação entre cada uma das variáveis.

Como se pode verificar na tabela 6, foram observadas relações significativamente positivas e negativas entre as funções desempenhadas pelos profissionais, as dimensões autenticizóticas de clima e as orientações para o trabalho.

Tabela 6 – Correlações de Pearson

	Emprego	Chamamento	Função
Espírito de camaradagem	-0,065	0,161*	-0,182*
Confiança e credibilidade do líder	-0,112	0,289**	-0,210**
Comunicação aberta e franca com o líder	-0,157*	0,298**	-0,246**
Oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal	-0,267**	0,257**	-0,294**
Equidade	0,044	-0,098	0,118
Conciliação Trabalho - família	-0,010	0,245**	-0,150
Função	0,202**	-0,156*	-

**. A correlação é significativa no nível 0.01 (2 asteriscos).

*. A correlação é significativa no nível 0.05 (1 asterisco).

As correlações significativas variam entre $r = -0,294$ de $0,298$ ($p \leq 0,01$) e $r = -0,182$ de $0,161$ ($p \leq 0,05$). A Tabela número 6 mostra uma relação positiva significativa entre as dimensões de clima e o chamamento.

O chamamento tem correlações de Pearson positivas significativas com cada dimensão de clima [$r = 0,245$ para $0,298$ ($p \leq 0,01$)], com exceção da equidade.

O emprego tem apenas duas [$r = -0,157$ ($p \leq 0,05$) e $r = -0,267$ ($p \leq 0,01$)] correlações negativas significativas com as dimensões de clima. Com base nos resultados estatísticos, H1 (As facetas percebidas dos climas autenticizóticos relacionam-se, significativamente, com as orientações para o trabalho) foi apenas parcialmente aceite no caso do chamamento.

A Tabela 6 mostra que cada dimensão do clima tem uma correlação de Pearson negativa significativa (nível de 0,01) com a função desempenhada pelos profissionais, com exceção de equidade. Como decidimos agrupar as funções distintas em quatro dimensões de decisão ou de participação [diretores e coordenadores (decisão política), formadores (decisão científica), técnicos de diagnóstico e profissionais de RVCC (decisão técnica) e, por fim, os técnicos administrativos e os avaliadores externos (decisão externa)], poderíamos concluir que, as facetas de climas autenticizóticos são mais perceptíveis para as pessoas colocadas nos níveis mais baixos de tomada de decisão. Focando-nos nos resultados estatísticos, H2 (Os tipos de funções desempenhadas pelos indivíduos estão significativamente relacionadas com as facetas percebidas dos climas autenticizóticos) foi totalmente aceite.

A Tabela 6 apresenta uma correlação negativa e significativa de Pearson ($r = -0,156$, $p \leq 0,05$) do chamamento com a função realizada. Ao mesmo tempo o emprego tem uma significativa e positiva correlação de Pearson ($r = 0,202$, $p \leq 0,01$) com a função realizada. Isto significa que H3 (Os tipos de funções desempenhadas pelos indivíduos estão significativamente relacionadas com as orientações para o trabalho) foi quase totalmente aceite.

2.5 Discussão

Na literatura referenciada, ganhou espaço a necessidade de pesquisar sobre como as facetas psicológicas percebidas dos climas autenticizantes realçam as orientações de chamamento e de emprego dos indivíduos na construção de um ótimo lugar para trabalhar.

No nosso estudo explorámos a relação entre a função realizada e as dimensões de clima autenticizante e as orientações para o trabalho, juntas e separadamente. Embora nem todas as hipóteses de pesquisa tenham sido aceites, os nossos resultados indicaram uma série de relações significativas entre as variáveis, a qual pode fornecer indicadores valiosos sobre a relação entre as variáveis de referência para o presente estudo.

As seguintes características sociodemográficas da amostra foram mantidas em mente ao interpretar os resultados: os participantes estavam empregados em CNO e eram, maioritariamente, mulheres nos seus momentos de vida/carreira de início da idade adulta e ocupavam, principalmente, cargos intermédios de decisão no campo da educação e formação ao longo da vida.

Em geral, os resultados sugerem que os participantes que valorizaram o espírito de camaradagem na sua função também se orientam no seu trabalho pelo chamamento. Este termo, intimamente relacionado com a palavra vocação, foi definido como uma chamada para algo maior do que cada um de nós (Greenblatt e Greenblatt, 2001), como um desejo avassalador de encontrar significado nas nossas vidas através do trabalho (Fine, 2003).

Dobrow (2007) descobriu que entre os músicos, as percepções do chamamento estavam relacionadas com o nível de envolvimento em atividades musicais, com o prazer de ensaiar, com o facto de ter os pais envolvidos em atividades artísticas e com o gozo de socializar com outros músicos, mas não com o seu nível de habilidade ou com variáveis demográficas. Coletivamente, os resultados destes estudos sugerem que os adultos que veem a sua carreira como um chamamento parecem ter níveis mais elevados de bem-estar, satisfação no trabalho, apreciação do seu trabalho e empenho ocupacional.

Também nos resultados do nosso trabalho há quase como uma dimensão transcendental das parcerias no trabalho, para além do trabalho propriamente dito, referidas a todo o significado do trabalho. Além disso, a relação significativa observada entre a função desempenhada, o chamamento e os valores de equilíbrio trabalho-família, sugere que os participantes que valorizam tal conciliação conseguem melhorar as suas

características de empregabilidade e habilidades, sem esquecer a sua contribuição altamente motivada para a organização.

Estas conclusões estão de acordo com as de Coetzee e Esterhuizen (2010). Os autores descobriram que se as pessoas fossem claras sobre os seus objetivos de carreira, elas seriam mais otimistas e emocionalmente equilibradas. Além disso, como foi observado por Meyer e Allen (1997), tendo as pessoas a possibilidade de influenciar os objetivos da organização, parece aumentar a sensação de responsabilidade dos participantes no sentido de continuar a trabalhar para a organização. Afigura-se-nos que a comunicação aberta e franca com o líder mais as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento pessoal, ambos relacionados com a função desempenhada, tendem a aumentar o sentido de responsabilidade dos profissionais em relação à sua contribuição no sentido de tornar o seu local de trabalho num excelente local para trabalhar.

Kidd (2008) considerou que ter pensamentos positivos e clareza sobre o futuro se refere a experiências de carreira ou a sentimentos positivos. Além disso, os seus resultados também sugerem que ter perceções de bom clima contribuiria para a orientação para o trabalho que se revelou mais potente, ou seja, o chamamento. Estas conclusões estão de acordo com as de Meyer, Allen e Smith. (1993), que sugerem que o compromisso afetivo se desenvolve quando o envolvimento na função realizada prova ser uma experiência gratificante (por exemplo quando se dá a oportunidade de fazer um trabalho satisfatório ou de desenvolver competências valorizadas). Refira-se ainda que o modelo de Meyer et al. (1993) foi testado em Portugal por Nascimento, Lopes e Salgueiro (2008) e as relações entre as componentes do comprometimento organizacional, previstas no quadro teórico e empírico, não foram verificadas, não tendo sido validado o modelo em causa.

Finalmente, nós podemos acrescentar a importância da participação especial de funcionários de nível médio de decisão na construção, nos CNO, de ótimos lugares para trabalhar. Podemos concluir que as pessoas que sentem que o seu local de trabalho faz a diferença para o bem maior da sociedade são pessoas que pensarão menos nas implicações da carreira ou do dinheiro. Elas fazem as coisas para o bem dos outros porque elas assumem que é a melhor maneira de estar na vida. A novidade da contribuição deste trabalho é a aplicação, no setor da educação pública, em especial no setor da aprendizagem ao longo da vida, de escalas adequadas às orientações para o trabalho e aos climas autenticizóticos, geralmente usadas em investigações sobre o funcionamento organizacional de empresas privadas.

2.6 Conclusões

As conclusões deste estudo são do interesse do Ministério da Educação e Ciência/MEC, da Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional/ANQEP, dos diretores de agrupamentos e de escolas, dos políticos ligados à educação e, de uma forma geral, dos gestores de recursos humanos, que são responsáveis por fornecer boas expectativas de futuro profissional no seio de um contexto saudável de retenção de talentos.

Como afirmam Rego e Cunha (2005), "se os gestores pretendem construir organizações saudáveis e eficazes, eles precisam prestar atenção a alguns aspetos: (a) a sua forma de agir ética, honesta, respeitosa e confiável; (b) as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento pessoal que fornecem aos empregados; (c) a forma como eles recebem os empregados enquanto pessoas em busca de trabalho significativo e de um sentido positivo para a vida; (d) a honestidade e a franqueza, que eles colocam na comunicação com os subordinados; (e) as formas que permitem aos seus subordinados conseguirem um equilíbrio entre o trabalho e a família; (f) as formas que promovem um espírito de camaradagem e trabalho em equipa; (g) a justiça que eles expressam nas suas decisões, nomeadamente aquelas que envolvem promoções e recompensas".

Já Coetzee e Bergh (2009) referem que os comportamentos e as meta-habilidades de carreira podem levar a níveis mais altos de satisfação de vida e de carreira, tal como indicado pelos resultados do presente estudo, através da ligação emocional das pessoas nas e às organizações. Talvez dessa forma se criem condições para a ocorrência de uma verdadeira sensação de chamamento. Dobrow (2004) alegou que um chamamento pode ser considerado como uma forma extrema de sucesso subjetivo na carreira.

Neste contexto é aconselhável não esquecer Hirschi (2010), que defende que a sensação de chamamento na carreira é suposto ter implicações positivas tanto para os indivíduos como para as organizações, só que a literatura atual vive atormentada com conceituações incongruentes do que constitui ou não um chamamento.

Apesar das suas contribuições, este estudo apresenta várias limitações. A principal é que os resultados estatísticos das orientações para o trabalho, principalmente a dimensão carreira, não estiveram em consonância com os dos estudos que inicialmente nos inspiraram.

Outra limitação pode estar relacionada com os baixos *lambdas* de algumas correlações que retiraram alguma da fiabilidade associada à análise estatística.

Por outro lado, consideramos que esta pesquisa exigiria uma amostra maior, de modo a encontrar conjuntos de dimensão significativa, que se tornariam estatisticamente comparáveis e, então, mais representativos. Apesar destas críticas, o estudo indica que todos os elementos fundamentais das organizações autenticizóticas podem contribuir amplamente para a teoria e práticas de gestão em instituições de ensino, esclarecendo o que as pessoas potencialmente esperam das suas empresas: condições materiais adequadas em conjugação com uma contribuição com sentido.

Neste capítulo, ainda apresentámos algumas provas da existência de climas autenticizóticos em organizações especiais de aprendizagem ao longo da vida. Comprovámos igualmente que o trabalho e as tarefas realizadas estão significativamente relacionadas com esses climas. Pudemos ainda concluir que existiam, na amostra, alguns CNO com climas autenticizóticos e que eles constituíam ótimos lugares para se trabalhar.

Capítulo 3

O envolvimento no trabalho, a Liderança Autêntica e o chamamento

3.1 Introdução

As pessoas precisam, agora mais do que nunca, de acreditar e confiar nos seus líderes. Acreditar, como refere Gilbert (1991), envolve o conhecimento e a representação mental da informação significativa, a qual é considerada como verdadeira. A autenticidade do líder, no exercício das suas qualidades positivas de caráter, vai ser o farol que vai ajudar as pessoas a orientar-se face à crescente complexidade e défice de confiança que caracterizam os nossos dias.

É por isso que, da falência de várias empresas globais (Enron, Northern Rock e Lehman Brothers) e da notada falta de honestidade por parte dos seus líderes, emergiu um novo foco de interesse no estudo da liderança que, por sua vez, tem levado pesquisadores e profissionais em gestão na direção de uma liderança agora designada de "autêntica" (Liderança Autêntica).

As experiências partilhadas por líderes autênticos/genuínos podem servir como exemplos em aulas de liderança empática e transformacional, mas são, sobretudo, exemplos dos elementos e atributos dos comportamentos e práticas que caracterizam a liderança exemplar proposta por Kouzes e Posner (2009). Estes autores propõem cinco práticas dos líderes exemplares: “Mostrar o Caminho, Inspirar uma Visão Conjunta, Desafiar o Processo, Permitir que os Outros Ajam e Encorajar a Vontade (p.36).

Os líderes subestimam, muitas vezes, o desafio de envolver os funcionários, mas isso está a tornar-se cada vez mais importante, dado que os empregados não envolvidos representam um custo elevado para as organizações (Avery, McKay e Wilson, 2007). O envolvimento dos funcionários tem um efeito direto sobre o desempenho (Harrison, Newman e Roth, 2006).

A Liderança Autêntica está positivamente relacionada com o envolvimento no trabalho, pois os líderes autênticos reforçam os sentimentos de autoeficácia, de competência e da confiança dos seus seguidores, bem como a identificação com o líder

e com a organização, o que resulta em níveis mais elevados de envolvimento no trabalho (Avolio e Gardner, 2005; Gardner, Avolio, Luthans, May e Walumbwa, 2005).

Sobre este tema, Cartwright e Holmes (2006, p. 206) argumentaram que: "Como os indivíduos se tornam cada vez mais desencantados e desiludidos com o trabalho e cansados pela constante procura de mudar e ser flexível na resposta às necessidades organizacionais, os empregadores precisam agora de ativamente restaurar o equilíbrio, reconhecer o significado e os aspetos emocionais do trabalho e de se orientar para a criação de uma força de trabalho mais energizada, realizada e envolvida".

Do ponto de vista profissional da Liderança Autêntica, Bill George (2003 e 2007) deu o mote e empregou uma metáfora, a da bússola interna, que os altos executivos devem usar para encontrar e seguir o verdadeiro norte no mundo dos negócios, muito eficaz para evidenciar a importância da autenticidade.

Por outro lado, pesquisadores como Luthans e Avolio (2003), ajudaram a criar e a melhorar o constructo da Liderança Autêntica definindo-a como um processo que promove o autodesenvolvimento positivo.

Esta alternativa de liderança está imersa num campo específico da psicologia, denominada Psicologia Positiva, privilegiando o estudo e a valorização das forças, virtudes e aspetos mais positivos da vida, com foco no desenvolvimento das pessoas, autorrealização e sentido da vida (Seligman e Csikzentmihalyi, 2000). A Psicologia Positiva enfatiza o estudo da bondade, da excelência e da autenticidade, aumentando a sua importância como determinantes para a vida ao nível das doenças, perturbações ou ansiedade (Peterson e Seligman, 2003). Além disso, o estudo do envolvimento no trabalho é considerado pela psicologia positiva como muito importante.

A afirmação do constructo Liderança Autêntica, na perspetiva da psicologia social, passou, de facto, pela sua clarificação (Walumbwa, Avolio, Gardner, Wernsing e Peterson 2008):

"Um modelo de comportamento do líder que se baseia, e valoriza, as capacidades psicológicas positivas e um clima ético positivo no sentido de encorajar uma maior autoconsciência, uma perspetiva moral interiorizada, um processamento equilibrado da informação e uma transparência relacional da parte dos líderes trabalhando com os seguidores para alcançar o autodesenvolvimento".(p. 94)

Estamos cientes de que quando estudamos liderança não podemos esquecer os seguidores. Eles seguem aqueles que os lideram, não para eles, mas para um bem maior. Como Kets de Vries (2001, p. 107) afirma, "a atividade significativa no trabalho torna-

se uma forma de transcender interesses pessoais; torna-se uma maneira de criar um sensação de continuidade. Deixar para trás um legado através do trabalho torna-se uma afirmação de sentimento de autoconhecimento e identidade da pessoa; pode se tornar numa importante forma de gratificação narcísica." O trabalho significativo promove a autoestima dos trabalhadores, a esperança, a saúde, a felicidade e o sentimento de crescimento pessoal (Csíkszentmihályi, 2003).

No caso específico das escolas públicas, os professores também são seguidores, trabalhando para o bem maior da sociedade, que precisam estar altamente envolvidos no seu trabalho, porque não é fácil lidar com jovens e com os seus traços específicos e isso implica mais do que simplesmente um salário ou progressões em carreira em troca do seu trabalho. É muito mais do que um simples trabalho bem remunerado e uma carreira estruturada.

Trabalhar numa escola pública de massas, ensino básico e secundário obrigatórios, requer um tipo especial de dedicação e uma orientação humanitária, nomeadamente ter carinho para com os jovens e ajudá-los a preparar e a mudar o seu futuro. Quando os professores sentem que a sua organização é útil e se preocupa com a Comunidade, eles também sentem que estão a realizar um trabalho significativo. Chalofsky (2003) demonstrou, consistentemente, que as pessoas consideram o propósito, a autonomia, a realização, a satisfação, as relações próximas no trabalho e a aprendizagem mais importantes do que o dinheiro. Frankl (1984) disse até que a "busca de significado é a principal motivação na vida."

Neste capítulo vamos alargar o âmbito do estudo da relação entre Liderança Autêntica e o envolvimento no trabalho, acrescentando as relações que podem estabelecer com a componente chamamento do constructo orientações para o trabalho. Este estudo será desenvolvido tendo em conta o ponto de vista dos seguidores. Para conseguir isso, vamos considerar as correlações entre as dimensões dos constructos, com base nas respostas dadas por professores de escolas públicas (Seco e Lopes, 2013b).

Este capítulo está estruturado da seguinte forma. Em primeiro lugar, faremos a descrição dos constructos sob avaliação: o envolvimento no trabalho, a Liderança Autêntica e as orientações para o trabalho. Em seguida apresentamos as hipóteses adequadas ao modelo de estudo proposto. Isso inclui a análise das relações entre as orientações para o trabalho, ou melhor, da sua componente mais significativa, o chamamento, com a Liderança Autêntica e o envolvimento no trabalho. O objetivo é

captar as relações entre as características da liderança e do envolvimento autênticos e a essência do chamamento. Finalmente, apresentaremos o método utilizado, os resultados, a sua discussão e as conclusões. Também exploraremos as principais limitações da pesquisa e apresentaremos sugestões para estudos futuros.

3.2 Conceitos

3.2.1 Envolvimento no trabalho

O envolvimento no trabalho é uma importante conceitualização da felicidade e do bem-estar dos adultos no trabalho. É um termo e um constructo relativamente recente. Kahn (1990) preocupou-se com o facto de as pessoas apresentarem diferentes graus de envolvimento quando estavam a desenvolver as suas tarefas. Ou seja, ao autor interessava perceber porque é que as pessoas estavam psicologicamente presentes em momentos ou situações particulares na organização.

No entanto, o constructo só foi operacionalizado quando Schaufeli, Salanova, González-Romáthe e Bakker (2002) publicaram as suas investigações. Este constructo reflete uma tendência da Psicologia Positiva definida por Schaufeli e colegas (2002, p. 74) como o estado mental ou psicológico positivo, persistente no tempo, relacionado com o trabalho, de natureza individual, social e organizacional que se caracteriza pelo vigor, pela dedicação e pela absorção.

O Vigor refere-se a "altos níveis de energia e capacidade de resistência mental durante o trabalho", ou seja, a vontade, a resiliência mental e a persistência de quem está envolvido com o trabalho. A Dedicação é definida como um sentimento de forte envolvimento no trabalho e um significado preenchedor do mesmo. A Absorção significa a concentração e a felicidade sentida no trabalho por cada um e que ajuda a passar o tempo rapidamente.

O envolvimento no trabalho refere-se à relação que o empregado tem com o seu trabalho; quanto melhor for a relação, maior será o nível de envolvimento (Schaufeli e Salanova, 2011).

Mas o que gerou este interesse maior no constructo envolvimento no trabalho é que ele tem uma estreita relação oposta com um fenómeno que tem vindo a ser estudado há já um quarto de século, a síndrome do *burnout*.

O *burnout* é caracterizado pela combinação da exaustão (ativação baixa) e do cinismo (identificação baixa), enquanto o envolvimento no trabalho é caracterizado pelo vigor (ativação alta), dedicação (identificação alta) e absorção (alta focagem). Ou seja, podemos concluir que o *burnout* é causado pela deterioração da saúde do trabalho e o envolvimento está associado a um processo de melhoria da saúde laboral.

De acordo com uma recente revisão da literatura, o envolvimento no trabalho está positivamente associado, por exemplo, à saúde mental e psicossomática, à motivação intrínseca, às crenças de eficácia, às atitudes positivas em relação ao trabalho, à organização e à elevada performance (Schaufeli e Salanova, 2007).

No fundo corresponde às tendências da Psicologia Positiva, que procura identificar e desenvolver as forças e o funcionamento ótimo da pessoa, em contraponto com o hábito tradicional da apreensão negativa dos fenómenos psicológicos.

O envolvimento no trabalho também está relacionado com o comprometimento organizacional na medida em que o estar envolvido ajuda a suportar condições de trabalho menos boas e serve de exemplo para outros elementos da organização.

Buskist, Benson e Sikorski (2005), considerando o caso específico dos professores que têm um chamamento, referem que eles apresentam comportamentos de envolvimento no trabalho diversos, nomeadamente:

- (1) Demonstrar um amplo e profundo conhecimento dos assuntos que estão a ensinar;
- (2) Considerar como relevante o conhecimento sobre as questões do dia-a-dia;
- (3) Enfatizar o pensamento crítico por parte dos alunos; e
- (4) Compartilhar com os outros os seus valores, as curiosidades e o entusiasmo académico.

3.2.2 Liderança Autêntica

“O estudo da liderança é o estudo de como os homens e as mulheres se guiam uns aos outros pela adversidade, incerteza, dificuldades, ruturas, transformações, transições, recuperações, recomeços e outros desafios significativos”. Kouzes e Posner: O Desafio da Liderança (2009)

Como já referimos, foi a partir da constatação da falência de várias empresas globais de referência e da falta detetada de honradez, por parte dos líderes, que emergiu um novo foco de interesse na liderança que motivou tanto os investigadores como os profissionais da gestão e que passou a designar-se por “Liderança Autêntica.

Na perspetiva de Bill George, um profissional renomado da gestão e também professor universitário, os líderes autênticos atuam de acordo com cinco dimensões: compreendendo o seu propósito, praticando os seus sólidos valores, liderando com o coração, estabelecendo relações próximas com os seguidores e demonstrando autodisciplina (George, 2003, p.36).

No seu livro de 2007, *“True North, Discovering your authentic Leadership”*, George e Sims usaram uma metáfora muito efetiva ao apresentar a importância da autenticidade tal como ele a vê: os executivos de topo devem usar a sua bússola interna para encontrar, e seguir, o verdadeiro norte no mundo dos negócios. Os autores consideram que o líder congrega as pessoas em torno de um objetivo e de valores comuns para além de capacitar os seguidores para se assumirem e liderarem autenticamente.

Na abordagem dos investigadores universitários, destacam-se Luthans e Avolio (2003) que criaram e ajudaram a melhorar o constructo Liderança Autêntica e que a definiram como “um processo, que se funda tanto nas capacidades psicológicas positivas como num contexto organizacional altamente desenvolvido, de que resulta uma maior autoconsciência e comportamentos positivos autorregulados por parte dos líderes e dos seguidores, promovendo o desenvolvimento pessoal positivo” (p.243).

A noção central desta definição é a capacidade psicológica positiva. Essa capacidade pode derivar do indivíduo, das equipas de trabalho, da organização ou ainda da comunidade. Nessa linha de ideias os líderes autênticos são pessoas com elevado

nível de autenticidade: eles sabem quem são, em que acreditam, o que é que apreciam e em interação com outros atuam de acordo com os seus valores e crenças (Avolio e Gardner, 2005; Avolio et al. 2004a).

De facto, o auge dos estudos organizacionais positivos, em que a Liderança Autêntica surge, leva a que se preste, cada vez mais, atenção aos aspetos da liderança relacionados com a autorrealização, tanto do líder como das pessoas que trabalham com ele. Os líderes orientam os seguidores na direção certa, ganhando a sua concordância com a missão da organização para, em seguida, os motivarem para a concretização das metas definidas em conjunto pelos líderes e seguidores.

Podemos entender os líderes como as pessoas que fazem o que é correto fazer, em comparação com os gestores, que fazem corretamente o que é para fazer (Bennis e Nanus, 1986, p.21).

É nessa linha de pensamento que se perfila a corrente da liderança transformacional (Bass 1985, 1990), através da qual o líder consegue efeitos extraordinários nos resultados dos seguidores. O líder transformacional atua em conjunto com os seus seguidores no sentido de gerar soluções criativas para problemas complexos e, ao mesmo tempo, desenvolvê-los para lidar com mais responsabilidades relacionadas com a liderança (Bennis, 2001). A liderança transformacional requer que o líder transmita uma visão poderosa e positiva, para além de atender às necessidades individuais dos seus seguidores (Walumbwa et al., 2008).

Assim, num contexto de cada vez maior complexidade e de exigência nos padrões de liderança, surgiu a Liderança Autêntica, centrada nas pessoas e sustentada na equidade, na postura ética, na orientação para valores e na compassividade.

As palavras que mais se associam à Liderança Autêntica, enquanto constructo relacionado com a psicologia positiva, são: genuína, confiável, verosímil e motor de esperança. Tudo isso contribui para que o sentido da autenticidade seja fundamental nestes tempos conturbados, em que o ambiente muda, em que as regras, anteriormente eficazes, se desmoronam e em que os líderes não podem evitar ser transparentes (Cameron, Dutton, e Quinn, 2003).

Mas a Liderança Autêntica surgiu como um componente importante nos estudos de liderança positiva desde a sua conceituação inicial, no final dos anos setenta, até à sua maturidade teórica em que foi proposta como uma "construção de raiz da teoria da liderança" (Gardner, Avolio, e Walumbwa, 2005, p. 315).

Como já se referiu, o constructo Liderança Autêntica foi inicialmente proposto por Luthans e Avolio (2003) e desenvolvido, mais tarde, por Gardner et al. (2005) e Avolio e Luthans (2006).

No entanto, Avolio et al. (2004) foram os primeiros a propor a Liderança Autêntica como um modelo teórico, derivado do comportamento organizacional positivo, em que os líderes estão profundamente conscientes de como é que as pessoas pensam e se comportam, do contexto no qual operam e são percebidos pelos outros, bem como conscientes dos sistemas de valores, do conhecimento e das perspetivas. Eles também estão conscientes das suas próprias forças, bem como das dos outros.

O aperfeiçoamento teórico entretanto foi acontecendo com a participação de vários autores que escreveram um artigo marcante (Walumbwa e colegas, 2008) em que se analisaram e autonomizaram, com grande profundidade, os elementos fundamentais do constructo Liderança Autêntica. Nesse artigo são apresentadas as quatro dimensões características que descrevem o comportamento dos líderes e permitem o seu reconhecimento como autêntico, conforme se mostra na tabela 1:

Tabela 1 – Dimensões da Liderança Autêntica

Dimensões	Descrição
<i>Autoconsciência</i>	Diz respeito ao conhecimento que o líder tem das forças e debilidades de si próprio e dos outros e à consciência do líder sobre a influência que a sua conduta tem sobre os outros
<i>Transparência relacional</i>	Tem a ver com as características do líder que se abre aos outros e se mostra tal como é, gerando um clima de confiança entre os seguidores que permita a partilha de pensamentos e de emoções
<i>Processamento equilibrado da informação</i>	Refere-se às capacidades do líder que fazem com que se mostrem os objetivos e se analise, com cuidado, a informação relevante antes de tomar uma decisão, pelo que, os líderes podem pedir outras perspetivas mesmo que sejam contrárias às suas (Avolio e Gardner, 2005)
<i>Perspetiva moral interiorizada</i>	Relaciona-se com a autorregulação do comportamento segundo os valores e princípios pessoais, face às pressões do grupo, da organização ou da sociedade. Em resultado disso, a conduta do líder é consistente com as suas crenças e valores pessoais (Walumbwa et al., 2008)

(Adaptado de Walumbwa et al., 2008, p. 89)

A autoconsciência (*self-awareness*) significa que os líderes sabem o que é importante para eles (May, Hodges, Chan e Avolio, (2003). Sparrowe (2005), representante da corrente filosófica da Liderança Autêntica que coloca a tónica na

sucessão de acontecimentos que contribuem para o desenvolvimento da pessoa (*narrative self*), relaciona a autoconsciência com a autorregulação na medida em que esta ajuda o líder a aperceber-se das contradições entre o que intrinsecamente defende e a sua atuação. Independentemente de se tratar de valores, identidade, emoções, objetivos ou motivos, os líderes têm de se conhecer bem a si mesmos. Este fator permite avaliar o grau de conhecimento/consciência que o líder tem das suas forças e debilidades, das dos seguidores e do modo como a sua atuação influencia as atuações dos outros (Avolio e Gardner, 2005, p. 324). É, claramente, considerar a autoconsciência como um processo dinâmico ao longo do tempo (Walumbwa et al., 2008, p. 95).

A perspetiva moral interiorizada (*internalized moral perspective*) está diretamente relacionada com a autorregulação da conduta do líder segundo os valores e princípios pessoais, perante as pressões do grupo, da organização ou da sociedade (Walumbwa et al., 2008, p. 96). Esse processo é composto por três etapas. Na primeira o indivíduo avalia as suas normas pessoais, A seguir avalia as divergências entre aquelas normas e os resultados esperados. Finalmente, identifica as ações que diminuirão tais choques (Avolio e Gardner, 2005, p. 325). Face a isso, a conduta do líder é consistente com as suas crenças e valores pessoais, não pretendendo agradar aos outros, receber prémios ou evitar penalizações. Numa palavra, sem ser utilitarista/oportunista.

O pressuposto de que o processamento da informação, por parte do líder, nunca correria o risco do enviesamento, adiantado por Kernis (2003) e implementado por Ilies, Morgeson, e Nahrgang (2005), foi posto em causa pelo fato de o líder não estar livre dessa limitação na análise direta da informação. Avolio e Gardner (2005) e Walumbwa et al. (2008) propuseram em sua substituição o processamento equilibrado da informação (*balanced processing*), que implica que os líderes autênticos tenham a capacidade de considerar objetivamente, na análise da informação relevante para a tomada de decisões, todos os cambiantes que a compõem. E se tal for necessário, que sejam capazes de recolher outros pontos de vista mesmo que contrários aos seus.

Finalmente, a transparência relacional (*relational transparency*) conjuga a autenticidade do líder com a capacidade por ele demonstrada em se abrir aos outros e de se mostrar tal como é, o “seu eu verdadeiro” (Walumbwa et al., 2008, p. 95).

Por sua vez, George (2003) descreve a Liderança Autêntica como “sendo vocês próprios” (p.12). Este é um fator gerador de abertura e confiança, entre os seguidores e o líder, que facilita a partilha de pensamentos e emoções (Gardner et al., 2005).

Desta forma, o modelo teórico de Liderança Autêntica inclui não só os comportamentos do líder, mas também as suas características, bem como as dos seus seguidores, como os seus níveis de capital psicológico, sugerindo uma abordagem mais integrada para o estudo da liderança e comportamento organizacional (Gardner et al., 2005; Luthans, Norman, e Hughes, 2006). Líderes autênticos serão aqueles "que sabem quem são e sabem no que é que eles acreditam" (Avolio, Gardner e Walumbwa, 2005, p. 13).

Quando os líderes estão cientes de como as suas ações afetam aqueles que estão ao seu redor, estando abertos e transparentes para os processos e influências dentro e fora das suas organizações, os seguidores têm uma melhor noção dos objetivos/desafios organizacionais. Portanto, uma medida de Liderança Autêntica irá basear-se não só na percepção dos seguidores, bem como dos líderes (Questionário da Liderança Autêntica, Walumbwa et al., 2008).

Tendo em conta esta força transformacional, a Liderança Autêntica está emergindo como uma perspetiva alternativa sobre liderança em diferentes contextos organizacionais, incluindo na educação. Em termos de educação é o trabalho de Paul Begley que está mais associado à Liderança Autêntica (Begley, 2001; 2006). Begley (2006) propõe três pré-requisitos para a Liderança Autêntica nas escolas: autoconhecimento, capacidade de raciocínio moral e sensibilidade para a orientação dos outros.

Por outro lado, Duignan (2007), referindo-se a uma abordagem autêntica da liderança educacional, argumenta "que enquanto a Liderança Autêntica se centra na ética e moralidade nas ações e interações, ela também deve promover e apoiar os valores fundamentais da escolaridade, isto é, os educativos e o ensino e aprendizagem autênticos".

Assim, "os líderes educativos autênticos desafiam os outros a participar num diálogo visionário de identificar no currículo, no ensino e na aprendizagem (especialmente na pedagogia) o que vale a pena, o que vale a pena fazer (propósito moral) e maneiras preferidas de fazer e agir juntos" (ibidem).

Muitas vezes a literatura baseada em valores sobre Liderança Autêntica na escola também foi atribuída à obra de Robert Starratt (2004). Este autor defendia uma escola ética e a importância da organização de um *curriculum* e de uma pedagogia que respeitasse e cultivasse, simultaneamente, as qualidades intelectuais, pessoais e sociais do ser humano.

Mas não podemos esperar grandes resultados da Liderança Autêntica em contextos em que a confiança está abalada. No entanto, é em tempos de crise que as pessoas descobrem maneiras de melhor preparar o futuro.

Assim, estamos convencidos de que a autoconsciência é absolutamente fundamental na construção de grandes organizações para trabalhar. Não podemos ser emocionalmente inteligentes, se não formos também autoconscientes. Isso requer, além de maturidade, um intenso trabalho de autoexame ou de individuação.

As críticas, mesmo as mais difíceis, são essenciais para a construção da autoconsciência. Para fazer isso, vamos precisar de obter feedback honesto dos seguidores. Ou seja, os seguidores também devem ser autênticos.

Especialmente nas escolas públicas, os professores têm grande necessidade de alguém que os ouça, compreenda e, acima de tudo, que lhes diga a verdade. Se praticarmos a autenticidade, é no trabalho em equipa, na área profissional, que tal apoio aparece.

Os líderes autênticos têm que manter altos níveis de motivação, especialmente nesta era dos "acontecimentos gatilho". Tal motivação extrínseca ajudará se tais acontecimentos forem vistos como uma oportunidade para mudar o futuro e torná-lo melhor.

3.2.3 Orientações para o trabalho

Este constructo do comportamento organizacional foi já apresentado no segundo capítulo, pelo que neste pretendemos dar especial relevo à orientação chamamento, que se verificou ser a mais potente, em termos de explicação comportamental, das três orientações para o trabalho realizado por profissionais em centros de aprendizagem ao longo da vida, nomeadamente aqueles localizados em escolas públicas.

O contexto onde realizámos o trabalho de investigação relativo a este capítulo, difere do anterior pois o universo é composto por profissionais com características diferentes. Estamos a referir-nos a professores do ensino básico e secundário a trabalhar em escolas públicas, a sua esmagadora maioria possuindo contratos de tempo indeterminado, com carreiras estruturadas. Tal como com os outros profissionais a atitude em que se vive para trabalhar não deixará de existir. O trabalho também lhes ajuda a preencher as suas vidas. Nos últimos tempos, tais profissionais não podem

mesmo preocupar-se com os salários e as promoções em carreira porque, ou são diminuídos, anos após ano, ou estão congelados.

Bunderson e Thompson (2009) concluíram que as pessoas sentem o chamamento "como uma causa, e não como uma consequência de escolhas e de sacrifícios", então, "os indivíduos desenvolvem uma sensação precoce de seus dons e interesses, que os levam a certos tipos de trabalho que, por sua vez, os motivam a justificar as suas escolhas, que, por sua vez, aprofundam o seu compromisso profissional e assim por diante" (p. 53). Para essas pessoas, é o trabalho em si, que proporciona satisfação, em vez de qualquer reconhecimento externo ou recompensa. Tais pessoas "acham que o seu trabalho é inseparável da sua vida" (Wrzesniewski et al, 1997, p.22).

Num artigo, sugestivamente chamado "A chamada para ensinar", Buskist e colegas (2005) postularam que o desempenho e o bem-estar dos professores e alunos dependem em grande medida do facto de os professores verem a sua profissão como um chamamento.

Dobrow (2007, p. 4) argumenta que alguns autores têm lidado com o sentido do chamamento e denominado os constructos de forma diferente, mas relacionando-os: (1) as orientações para o trabalho, incluindo o chamamento (Wrzesniewski et al., 1997); (2) as prioridades para o trabalho, particularmente a motivação intrínseca (Amabile, Hill, Hennessey, & Tighe, 1994); (3) um sentido identificado, consciente do chamamento (Weiss, Skelley, Haughey e Hall, 2003; Hall and Chandler, 2005); e (4) o envolvimento no trabalho e o fluir (Csíkszentmihályi, 1990; Kahn, 1990; May, Gilson, and Harter, 2004).

Dobrow (2007) sugeriu que o domínio específico da autoestima, "uma das condições psicológicas do envolvimento no trabalho", ou seja, os "sentimentos das pessoas acerca das suas habilidades", é um componente muito importante do chamamento (p. 6). A autora tem considerado, no chamamento, sete "elementos do núcleo: a paixão, a identidade, a urgência, o envolvimento da consciência, sentido de significado, o domínio específico da autoestima e a sensação subjetiva da longevidade" (p. 7).

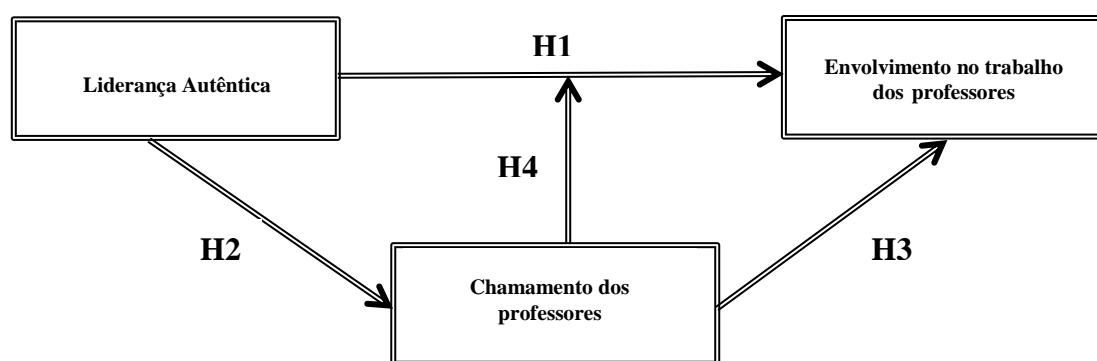
3.2.4 Hipóteses

Considerámos inicialmente, de acordo com a literatura especializada, uma relação positiva da Liderança Autêntica sobre o envolvimento no trabalho. Em seguida,

explorámos a novidade da relação positiva entre a Liderança Autêntica e o chamamento em conformidade com o estudo da psicologia positiva e a valorização das forças, das virtudes, da autorrealização e do sentido da vida. Estudámos também a relação positiva entre o chamamento e o envolvimento no trabalho. Finalmente, assumimos que o chamamento poderia incrementar a relação entre Liderança Autêntica e o envolvimento no trabalho.

O modelo teórico utilizado neste estudo é apresentado na figura 1.

Figura 1. Modelo teórico hipotético



3.2.4.1 A Liderança Autêntica como preditor do envolvimento no trabalho dos professores

Toor e Ofori (2008, p. 620) dão a seguinte descrição dos líderes autênticos: " Os líderes de um projeto autêntico possuem valores positivos, dirigem a partir do coração, definem os mais altos níveis de ética e de moralidade e vão além dos seus interesses pessoais para o bem-estar dos seus seguidores. Eles fomentam ambientes de confiança e são capazes de motivar as pessoas e de realizar tarefas desafiadoras". Os líderes autênticos são apresentados, por Avolio e Gardner (2005), como modelos "liderando pelo exemplo" (p. 326).

Assim, podemos inferir que a Liderança Autêntica causa a transformação dos seguidores. No entanto, isso ocorre devido à transparência do líder e não por causa de ações deliberadas com o objetivo de mudar os seguidores (Avolio e Gardner, 2005). Os líderes autênticos também fomentam a autenticidade entre os seus subordinados, de modo a se sentirem menos ameaçados, pelas alterações que as ideias genuínas e criativas dos funcionários possam implicar, e ficarem mais sensibilizados para receber as suas sugestões criativas (Michie e Gooty, 2005). Assim:

H1: A Liderança Autêntica está positivamente associada ao envolvimento no trabalho dos professores.

3.2.4.2 A Liderança Autêntica como preditor do chamamento dos professores

Avolio e Gardner (2005) e mais tarde Spitzmuller e Ilies (2010) descreveram a Liderança Autêntica, a liderança transformacional, a liderança carismática e a liderança espiritual como estilos de liderança positiva. Eles explicaram que estes estilos diferentes de liderança positiva estão muito próximos em significado e em compreensão. No entanto, a Liderança Autêntica é considerada o conceito raiz de estilos de liderança positiva.

Assim, a Liderança Autêntica pode incorporar outros estilos de liderança. Avolio e Gardner (2005) e Spitzmuller e Ilies (2010) evidenciaram que tanto a liderança transformacional como a carismática se focam deliberadamente no seguidor e nas suas ações. Transformar o seguidor e fazer com que este se identifique com o líder são os seus objetivos. Na sua pesquisa sobre o *fluir*, Csíkszentmihályi (1990) descobriu que as atividades que promovem experiências ótimas, as quais podem ser vistas como manifestações episódicas de um chamamento, caracterizam-se por ser desafiadoras e exigirem competências adequadas. Esta linha de argumento leva à nossa segunda hipótese:

H2: A Liderança Autêntica está positivamente associada ao chamamento dos professores.

3.2.4.3 O chamamento dos professores como preditor do envolvimento no trabalho dos professores

Wrzesniewski et al. (1997) concluíram que a orientação chamamento estava fortemente ligada à satisfação na vida e no trabalho. Mais uma vez e de acordo com Dobrow (2007, p. 7) o chamamento é composto pelos seguintes elementos principais: (1) paixão; (2) identidade; (3) urgência; (4) envolvimento da consciência; (5) sentido de significado; (6) domínio específico da autoestima e (7) sentido subjetivo da longevidade. A autora considera o domínio específico da autoestima como crucial no constructo chamamento (p. 6). Ela refere a importância no envolvimento no trabalho das

percepções subjetivas das pessoas sobre as suas habilidades e inclui-as na caracterização das "atividades de incentivo ao fluir" de Csíkszentmihályi (1990). Assim:

H3: O chamamento dos professores está positivamente relacionado com o seu envolvimento no trabalho.

3.2.4.4 O chamamento dos professores como moderador da relação entre a Liderança Autêntica e o envolvimento no trabalho dos professores

No seu estudo, Bakker, Albrecht e Leiter (2011, pp.7-8) consideram que os "recursos pessoais como a autoestima, o otimismo e a autoeficácia ajudam os funcionários a lidar com as necessidades diárias na vida organizacional. Eles também consideram o "clima de envolvimento", onde os funcionários estão "mais propensos a colaborar, investindo tempo, energia e estando psicologicamente envolvidos no trabalho da sua organização".

Se essa atitude for acompanhada pelo sentimento de missão, ou seja, pelo chamamento, o envolvimento no trabalho pode ser potenciado. Esta linha de argumento leva à nossa quarta hipótese:

H4: O chamamento dos professores modera a relação entre a Liderança Autêntica e o envolvimento no trabalho dos professores.

3.3 Método

3.3.1 Dados e amostra

Os dados foram recolhidos após o preenchimento de um questionário, por professores, contendo perguntas sobre três variáveis de comportamento organizacional diferentes. A coleta de dados foi feita com a distribuição de inquéritos autoadministrados pessoalmente. Isto significa que aqueles que receberam o questionário não foram obrigados a participar. Devido à natureza sensível das perguntas sobre o comportamento do líder, incluímos uma seção na introdução do questionário no qual destacamos a natureza confidencial e anónima da análise dos resultados.

A população que recebeu o questionário correspondeu a uma amostra de conveniência não probabilística porque distribuímos o questionário em escolas diversas do litoral norte de Portugal. O conjunto de dados contém elementos de um total de 326 entrevistados com idades variando dos 31 aos 62 anos de idade. Entre os seguidores, que preencheram o questionário, 24,2% eram do género masculino e 75,8% do feminino, o que se configura normal na pesquisa académica sobre professores.

3.3.2 Instrumentos de medida

3.3.2.1 Liderança Autêntica

Nós usámos uma escala de 16 itens traduzida em Português para medir a variável independente Liderança Autêntica, chamada o Questionário de Liderança Autêntica (QLA) formulado e testado por Walumbwa, Avolio, Gardner, Wernsing e Peterson (2008), que tem sido amplamente utilizado na investigação, inclusive em Portugal. Alguns itens da escala são: (1) descreve exatamente como os outros veem as suas capacidades (Autoconsciência); (2) escuta com cuidado diferentes pontos de vista antes de chegar a conclusões (Processamento Equilibrado); (3) Manifesta crenças que são consistentes com as ações (Perspetiva Moral Interiorizada); (4), Diz exatamente o que ele ou ela pretende dizer (Transparência Relacional).

A percepção do seguidor do líder autêntico é usada para medir a Liderança Autêntica, como muitas vezes é explicado que a percepção do líder pelo seguidor determina a existência de um líder e da sua eficácia, sendo que a percepção possivelmente difere quando valores diferentes são mantidos pelo seguidor (Lord e Maher, 1994; Yan e Hunt, 2005).

O Alfa de Cronbach original para este instrumento foi de 0,84 e na nossa amostra foi de 0,89. Os seguidores foram convidados a usar a frequência (0: “nenhuma”; 4: “frequentemente, senão sempre”) com que os seus superiores adotavam os dezasseis comportamentos.

Realizamos uma Análise das Componentes Principais (ACP) e obtemos uma média de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), medida de adequação da amostragem, de 0,710. Depois de ter verificado a adequação ACP, a análise mostrou que é apropriado usar a escala pois só um dos fatores explicou 41.23% da variância. Como mostra a tabela, na variância total explicada, é possível existirem quatro componentes que explicam 73.636% da variância total. Nós considerámos o valor global para a Liderança Autêntica pois é mais apropriado e consistente com as conclusões de Walumbwa et al. (2008).

3.3.2.2 Orientações para o trabalho

Medimos, à semelhança do estudo do capítulo anterior, as orientações para o trabalho usando uma adaptação traduzida do "questionário de vida-trabalho da Universidade da Pensilvânia", usado por Wrzesniewski et al. (1997).

Alguns itens da escala são: (1) "meu trabalho faz do mundo um melhor local" (chamamento); (2) "Estou desejoso(a) de me reformar" (emprego); (3) "Vejo o meu emprego principalmente como um trampolim para outros empregos." (carreira). Foi usada, para cada um dos 18 itens, uma escala de cinco posições que variavam do "discordo fortemente" ao "concordo fortemente". Também realizamos uma análise de componentes principais (ACP) e obtivemos um valor não-aceitável do teste Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de 0,341. Assim, decidimos considerar apenas a componente chamamento, respeitando os itens propostos por Wrzesniewski e colegas, que apresentou um alfa de Cronbach de 0,696.

3.3.2.3 Envolvimento no trabalho dos seguidores

O envolvimento foi medido utilizando a versão de 9 itens, traduzida para o português, que teve origem na versão alargada UWES 17 itens da escala de envolvimento no trabalho de Utrecht (UWES), gratuita para uso não-comercial de investigação científica, formulada e testada por Schaufeli e Bakker (2003).

Exemplos de itens: (1) “No meu trabalho, sinto-me com muita energia” (vigor); (2) “O meu trabalho inspira-me” (dedicação); (3) “Sinto-me feliz quando trabalho intensamente” (absorção).

Estes itens usaram uma escala de Likert de sete pontos com o 0 sendo "nunca" e o 6 "sempre". Na presente pesquisa o alfa de Cronbach estimado foi de 0,94 (Schaufeli Bakker, e Salanova, 2006; A de Cronbach = 0,89). Também usámos a ACP para medir a estrutura de ordem superior da escala de 9 itens da UWES. Depois de verificar a adequação da análise, o teste mostrou que na escala de medida um só fator explicava 68.67% da variância. Nós calculámos um valor global do envolvimento no trabalho tal como foi recomendado por Schaufeli et al. (2006).

3.3.2.4 Variáveis de controlo

Em todas as análises, o tempo de trabalho com o atual líder, o tempo de serviço na escola e a idade do entrevistado foram controladas por causa da sua possível influência sobre as variáveis resultado incluídas na presente pesquisa. Essas variáveis foram incluídas na seção demográfica do questionário.

3.3.3 Análise de dados

Para avaliar a relação entre a Liderança Autêntica dos líderes, do ponto de vista dos seguidores, o chamamento dos seguidores e o seu envolvimento no trabalho e também para testar a moderação do chamamento, usámos uma análise hierárquica de regressão múltipla. Nesse estudo, as variáveis foram consideradas individualmente. Esta análise caracteriza-se pela inclusão, passo a passo, das variáveis de controlo, das variáveis independentes, das variáveis dependentes e da variável de moderação (Hox, 2002; Pallant, 2010).

No decurso da análise, as hipóteses foram testadas em três etapas. Na primeira etapa, foram consideradas as variáveis de controlo (ou seja, o tempo de trabalho com o atual líder, tempo de serviço na escola e a idade do entrevistado). Na segunda etapa

existiram duas subfases: na primeira foi incluída, para além das variáveis de controlo, a Liderança Autêntica; na segunda foi utilizado, em conjunção com as variáveis de controlo, o chamamento. Na terceira etapa, foi inscrita, em interação com a variável independente, a variável de moderação, isto é, o chamamento.

3.4 Resultados

3.4.1 Resultados descritivos

A tabela 2 contém a estatística descritiva e a correlação bivariada para todas as medidas do estudo incluídas na presente pesquisa. A quantidade de elementos do género masculino e feminino da amostra reflete, como já referimos, a situação normal de distribuição de género nos estudos referentes ao sector da educação ($M = 1,76$, $SD = 0,43$).

Tabela 2. Médias, Desvios Padrão e correlações entre as variáveis do estudo

Variáveis	M	DP	1	2	3	4	5	6
1. Liderança Autêntica	2,99	,67	1,00					
2. Chamamento	3,52	,68	-,25**	1,00				
3. Envolvimento no trabalho	4,24	,96	-,57	,56**	1,00			
4. Idade	46,47	6,99	,01	,09	,26**	1,00		
5. Tempo de trabalho com o atual líder	1,97	,89	,27**	,07	,059	,14*	1,00	
6. Tempo de serviço na escola	2,60	,68	,17**	,14*	,29**	,59**	,43**	1,00

Nota. $N=326$. Tempo de trabalho com o atual líder (1= >10 anos; 2= 5< anos <10; 3= <5 anos). Tempo de serviço na escola (1= >10 anos; 2= 5< anos <10; 3= <5 anos). ** $p<0,01$, * $p<0,05$.

3.4.2 Teste das hipóteses

As Tabelas 2 e 3 exibem os resultados encontrados para testar as hipóteses enunciadas. Enquanto a Tabela 2 mostra as correlações entre as variáveis, a Tabela 3 contém os resultados da análise de regressão hierárquica das duas variáveis dependentes (ou seja, o envolvimento no trabalho e o chamamento). A Tabela 2 refere correlações significativas entre a Liderança Autêntica percebida e o chamamento ($r = -0,25$, $p < 0,01$), o tempo de trabalho com o atual líder ($r = 0,27$, $p < 0,01$) e o tempo de serviço na escola ($r = 0,17$, $p < 0,01$). Deve ainda referir-se a correlação significativa entre o chamamento e o envolvimento no trabalho ($r = 0,56$, $p < 0,01$).

Os resultados da análise de regressão hierárquica múltipla, constantes da Tabela 3, são usados para testar as hipóteses enunciadas. A etapa 1 mostra que as variáveis de

controle (i.e. idade, tempo de trabalho com o atual líder, e o tempo de serviço na escola dos seguidores) têm uma relação estatística significativa com o envolvimento no trabalho ($\Delta R^2=0,10$, $p < 0,001$). Com a inclusão, na etapa 2, da variável independente, a Liderança Autêntica percebida pelos seguidores, somos confrontados com uma mudança significativa na variância explicada das variáveis dependentes, tanto para o envolvimento no trabalho (ΔR^2 passa de 0,10, $p < 0,001$, para 0,07, sem relevância estatística) como para o chamamento (ΔR^2 passa de 0,02, sem relevância estatística, para 0,08, $p < 0,001$).

Tabela 3. Resultados da análise de regressão hierárquica, coeficientes de regressão estandardizados.

Liderança Autêntica, Envolvimento no trabalho e Chamamento									
	Envolvimento no trabalho					Chamamento			
	Estimativa	SE	R ² adj.	ΔR^2		Estimativa	SE	R ² adj.	ΔR^2
<i>Etapa 1 (Variáveis de controle)</i>			,09	,10***				,01	0,02
Constante	2,68***	,35				3,12***	,26		
Idade	,13	,01				,01	,01		
TTAL	-,06	,06				,01	,05		
TSE	,24**	,10				,13	,08		
<i>Etapa 2a (Variáveis de controle e LA)</i>			,10	,07				,09	,08***
Constante	3,04***	,41				3,96***	,29		
Idade	,12	,01				-,02	,00		
TTAL	-,04	,07				,08	,05		
TSE	,26**	,10				,17*	,07		
LA	-,09	,08				-,30***	,06		
<i>Etapa 2b (Variáveis de controle e Chamamento)</i>			,37	,28***					
Constante	0,34	,35							
Idade	,12	,01							
TTAL	-,07	,05							
TSE	,17	,09							
Chamamento	,53***	,06							
<i>Etapa 3 (Interação LA e Chamamento)</i>			,24	,25***					
Constante	4,08***	,22							
LA	-,46***	,09							
LAXChamamento	,64***	,02							

Nota. N=326. TTAL= Tempo de trabalho com o atual líder; TSE= Tempo de serviço na escola; LA=Liderança Autêntica. *** $p < 0,001$, ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$.

As hipóteses 1 e 2 previam a existência de uma associação positiva entre a Liderança Autêntica e o envolvimento no trabalho e o chamamento dos seguidores. A hipótese 1 não se verificou porque não encontramos resultados estatisticamente significativos ($\beta = -0,09$). A hipótese 2 também não se verificou porque encontramos resultados estatisticamente significativos mas de sinal negativo ($\beta = -0,30$, $p < 0,001$). A hipótese 3 previa a existência de uma associação positiva entre o chamamento e o envolvimento no trabalho dos seguidores. Para esta hipótese foi encontrado um apoio significativo e positivo com dados estatisticamente significativos ($\beta = 0,53$, $p < 0,001$). Também para a hipótese 4, que previa que o chamamento dos seguidores moderasse a relação entre a Liderança Autêntica e o envolvimento no trabalho, foi encontrado um apoio significativo e positivo com dados estatisticamente significativos ($\beta = 0,64$, $p < 0,001$).

3.5 Conclusões

3.5.1 Conclusões principais

Quando iniciámos a pesquisa, de que agora estamos a extrair conclusões, não prevíamos que os seus resultados fossem suscitar a contradição que explanamos em seguida.

Uma primeira conclusão é a de que o presente estudo não acompanha a orientação dos resultados de vários estudos anteriores (Avolio e Gardner, 2005; Eagly, 2005; Gardner, Avolio, Luthans, May, e Walumbwa, 2005; Ilies, et al., 2005; Toor e Ofori, 2008), os quais enfatizavam os efeitos positivos e significativos da perceção da Liderança Autêntica pelos seguidores sobre o seu envolvimento no trabalho.

No nosso estudo, pudemos notar, pelo contrário, que houve um efeito negativo não significativo ($\beta = -0.09$) da perceção da Liderança Autêntica pelos seguidores no seu envolvimento no trabalho. Na nossa opinião, isso poderá ser explicado pelo facto de muitos dos inquiridos, os professores no contexto das escolas públicas portuguesas, desenvolverem uma relação algo distante e, por isso, menos autêntica com os seus líderes.

A prática da legislação sobre gestão e administração, das escolas do ensino público básico e secundário em Portugal, tem vindo a distanciar os seguidores dos seus líderes. Os membros do conselho geral (liderança política) são eleitos democraticamente, em listas de representantes dos diferentes interessados da comunidade educativa, apresentadas especialmente para esse efeito, mas rapidamente tornam opaco o seu funcionamento e alteram a forma de relacionamento com as bases sociais que os sufragaram.

Já o diretor (gestão profissional), escolhido em resultado do processo concursal de projetos estratégicos de intervenção analisado por comissão específica do conselho geral, seleciona os elementos da sua equipa de entre os professores da escola. Também ele, não tendo que responder diretamente perante os interessados, pois só deve explicações da sua atuação perante o conselho geral, deixa de sentir necessidade de contactar com as pessoas a nível individual.

As decisões do diretor são comunicadas por ordem de serviço em suporte informático e, praticamente, não existe contato visual e pessoal. Assim, neste espaço de

vazio relacional, adensado pela intensificação administrativa do trabalho, os professores acabam por trabalhar em regime de grande autonomia e sentem-se mais livres para fazer o seu trabalho, aplicando as suas próprias soluções, sem controlo apertado e próximo por parte dos líderes, incluindo da gestão intermédia (coordenadores de departamento) que, embora exercendo um controlo mais próximo, acaba por ver diluída a sua atuação tendo em conta o elevado número de professores nela envolvidos.

Esse disfuncionamento do atual modelo organizativo foi particularmente evidente nos momentos de avaliação de desempenho de professores realizados até ao presente. No mesmo departamento existiram vários avaliadores que, com alguma dificuldade, acertaram atuações. No entanto, foi notória a incongruência de algumas situações tendo em conta que o sistema de quotas para classificações superiores causou mal-estar entre os professores.

A situação de autogestão só deixa de acontecer, e aí ocorrem relações de proximidade entre líderes e seguidores, quando há situações do foro disciplinar ou no caso das reuniões obrigatórias. Este quadro ganha maior dimensão se o posicionarmos na atual política de agregação e fusão de escolas denominada por Mega agrupamentos.

Begley (2006) propõe três pré-requisitos para que a Liderança Autêntica aconteça nas escolas: autoconhecimento, capacidade de raciocínio moral e sensibilidade para a orientação dos outros. Ora, nestes exatos termos, a Liderança Autêntica ainda não é um processo característico de liderança em cada escola portuguesa. Pode acontecer que alguns líderes de escola pretendam ser e sejam líderes autênticos, mas não foi, ainda, realizada nenhuma investigação empírica sobre se essas perceções são compartilhadas com as dos seus seguidores.

Assim, concluímos que os seguidores que fizeram parte da nossa amostra não sentem ou não percebem a Liderança Autêntica dos seus líderes como os entrevistados dos outros estudos referidos.

A segunda conclusão deste estudo prende-se com o efeito da Liderança Autêntica no chamamento dos seguidores. Verificou-se um impacto negativo significativo ($-.30, p < 0,001$) e isso surpreendeu-nos porque era espectável, teoricamente, uma relação positiva entre a Liderança Autêntica e o chamamento. Na verdade, Avolio et al (2004) sugeriram que a Liderança Autêntica aumenta a identificação dos funcionários com a organização e com o líder, promovendo, assim, emoções positivas dos seguidores (tais como a confiança, a esperança e o chamamento), as quais promovem o seu otimismo e

atitudes positivas no trabalho que, por seu turno, influenciam o seu envolvimento no trabalho.

O poder preditivo do chamamento dos seguidores no envolvimento no trabalho constituiu a nossa terceira conclusão. Verificou-se um efeito positivo e significativo (.53, $p < 0,001$) do chamamento no envolvimento no trabalho. Ou seja, os níveis de envolvimento no trabalho aumentam na medida em que aumentarem os níveis do chamamento. Isso está em linha com a importância que Dobrow (2007) atribuiu às percepções subjetivas das habilidades pessoais no envolvimento no trabalho, de modo que poderíamos incluir o chamamento na caracterização das "atividades de incentivo ao fluir" de Csíkszentmihályi (1990).

Finalmente, pudemos concluir que também é significativo o efeito de moderação do chamamento (.64, $p < 0,001$) sobre a relação entre a Liderança Autêntica e o envolvimento no trabalho. Portanto, no nosso estudo, o chamamento é uma variável potente na explicação do envolvimento no trabalho.

Somente através da criação nas escolas de um ambiente de carinho, preocupado e compassivo poderão os líderes fornecer a ignição, o chamamento, indispensáveis à necessária disseminação do envolvimento no trabalho. Quanto mais as pessoas sentirem um chamamento, maior será o seu envolvimento no trabalho.

3.5.2 Limitações e investigação futura

Estudar um tipo especial de organizações pode ter produzido alguns enviesamentos culturais. A cultura organizacional das escolas públicas portuguesas de ensino básico e secundário pode tornar os professores menos sensíveis à autenticidade dos líderes do que colaboradores de outras organizações.

No momento atual, na linha do exposto na nossa dissertação de mestrado (Seco, 2009), pressupomos que é muito difícil discernir a existência de uma cultura organizacional própria na maioria das escolas estudadas. Consideramos que, no limite, podemos vislumbrar um conjunto compartilhado de valores e comportamentos, representativos de cada escola pública.

Para mais recomendações e informações sobre como implementar o processo de Liderança Autêntica, remetemos para o relatório de consultoria da Harvard Business Review, "Liderança Autêntica - o estilo de liderança do século 21". Nesse relatório, de que destacamos especialmente o trabalho de George e Sims (2007), os autores fornecem

um Plano de Desenvolvimento da Liderança Pessoal, que pode ser utilizado como principal orientação para o desenvolvimento da Liderança Autêntica no seio de uma organização.

As pesquisas futuras devem focar-se no aprofundamento do estudo da Liderança Autêntica percebida pelos seguidores nos serviços públicos de educação. Este é um campo fascinante e que é importante para uma melhor compreensão do envolvimento no trabalho dos funcionários públicos, especialmente dos professores. Nós gostaríamos de ajudar a criar a dinâmica necessária para promover uma colegialidade autêntica entre professores ao invés da colegialidade artificial (Hargreaves, 1994).

Outra área importante para futuras pesquisas consiste em abordar o efeito significativo do chamamento no envolvimento no trabalho. As implicações poderão passar por incluir na formação profissional e vocacional de professores, temas como a Psicologia Positiva e a Neuro-liderança (Ringleb e Rock, 2008).

Quanto a estudos futuros consideramos que eles também devem considerar outras variáveis mediadoras ou moderadoras tais como a confiança, o empoderamento, as trocas líder-membro e a autenticidade dos seguidores.

Está provado, no já referido relatório " Liderança Autêntica - o estilo de liderança do século 21", que a Liderança Autêntica pode ser valiosa para as organizações. As recomendações indicam a influência da cultura sobre a eficácia da Liderança Autêntica em diferentes países que poderiam ser úteis para as organizações em diferentes culturas ou com aspirações a deslocar-se ou a trabalhar com diferentes culturas.

Não obstante algumas limitações acima mencionadas, o presente estudo contribui para a literatura existente sobre Liderança Autêntica, mostrando resultados que não suportam a existência de uma relação positiva entre a percepção de Liderança Autêntica e o envolvimento no trabalho do seguidor. A nossa pesquisa não confirma essa relação e defendemos a possibilidade da influência da Liderança Autêntica poder não ser sentida pelos seguidores. Para além disso, o presente estudo deve estimular os líderes a tornarem-se mais autênticos o que também irá induzir os seguidores a se comportarem como tal, para estimular positivamente o desempenho da organização.

Finalmente, o nosso estudo sugere que as organizações poderão promover junto dos seus seguidores a orientação de trabalho chamamento incluindo-a na formação inicial, nomeadamente na de professores. Segundo Schleicher (2012, p. 341), "o modelo predominante para o emprego de professor em países da OCDE é a "carreira" no serviço público em que a entrada é competitiva, o desenvolvimento de carreira é regulamentado

extensivamente e o emprego vitalício é em grande parte garantido... A qualidade da força de ensino depende excessivamente do recrutamento inicial e do direito de educação do professor, e que qualquer melhoria ao longo do tempo vai demorar muitos anos para afetar o serviço da maioria dos professores ".

O chamamento, pelo menos, poderia ser considerado como um caminho poderoso para aumentar o envolvimento no trabalho.

Capítulo 4

Entre a compaixividade e a assertividade: uma matriz de confiança para líderes

4.1 Introdução

A confiança é um constructo multidimensional. Os primeiros trabalhos sobre confiança surgiram nas áreas da Psicologia (Deutsch, 1958, na resolução de conflitos; Rotter, 1967 e Zand, 1972, na confiança interpessoal) e da Sociologia (Luhmann, 1979).

Mas o interesse dos pesquisadores em gestão no tópico confiança só começou, em meados da década de 1980, com as investigações sobre relações interpessoais entre compradores e vendedores (Dwyer, Schurr e Oh, 1987).

A pesquisa aumentou, significativamente, com as obras de Moorman, Zaltman e Deshpande (1992, 1993) sobre a relação de confiança entre as empresas e as agências de marketing, de Morgan e Hunt (1994), com o seu modelo de confiança-compromisso no relacionamento de marketing e de McAllister (1995), que categorizou a confiança em duas dimensões, a cognitiva e a afetiva.

Giddens (1991), tal como Coleman (1990), Putnam (1993 e 2002) e Fukuyama (1995), considerou que a confiança é uma necessidade social num mundo orientado para a racionalidade e escreveu abundantemente sobre a confiança no mundo social e no mundo.

Mais recentemente encontramos desenvolvimentos adicionais do conceito no trabalho de um grande número de autores. Mayer, Davis e Schoorman (1995) propõem um modelo diádico enraizado na definição crucial de confiança como "a vontade de uma das partes ser vulnerável às ações de outra parte baseado na expectativa que o outro irá realizar uma ação particular importante para quem confia, independentemente da capacidade de monitorar ou controlar a outra parte" (p. 712). Outra contribuição importante e próxima é a de Rousseau, Sitkin, Burt, e Camerer (1998), que traz uma definição interdisciplinar que é gratificante para os cientistas sociais: "A confiança é um estado psicológico que compreende a intenção de aceitar a vulnerabilidade com base nas expectativas positivas das intenções ou comportamento do outro" (p. 395). Estas duas posições são desenvolvidas por Dirks e Ferrin (2002), que assumiram nos seus resultados meta-analíticos a propensão ou predisposição para confiar.

Perspetivando a confiança como uma forma de agir, Khodyakov (2007) propõe que "a confiança é um processo de constante expectativa imaginativa da confiabilidade das ações da outra parte" (p.126). Por seu lado, Kramer elenca sete regras para "moderar a confiança," maneiras de ajudar as pessoas a confiar mais inteligentemente neste nosso complexo mundo. Essas regras são, resumidamente, conhecermo-nos a nós mesmos, começando por pequenas situações, prevendo uma cláusula de escape, enviando sinais fortes, reconhecendo o dilema das outras pessoas, olhando para as funções tal como para as pessoas e mantendo-nos vigilantes e sempre dispostos a colocar questões (2009, pp.74-77).

Já de acordo com Six (2007, p. 292), se a gestão de uma organização pretende promover a construção de confiança interpessoal na organização, então a combinação de três tipos de políticas organizacionais pode ser eficaz. Por um lado, criando uma cultura em que os relacionamentos são importantes e em que mostrar cuidado e preocupação para com as necessidades da outra pessoa é valorizado (cultura orientada para as relações). Por outro, liderando através do controlo normativo em vez do controle burocrático, porque agir adequadamente é o objetivo de controlo normativo. Finalmente, utilizando a socialização explícita para levar os recém-chegados a compreender os valores, os princípios da organização e o modo como "se fazem as coisas por aqui".

Estudando a forma como as pessoas confiam nos seus líderes e nos outros, Aneil e Karen Mishra (2008) definiram a matriz de comportamento, CACC, da confiança dos líderes, que passa por ter: Confiabilidade, Abertura, Competência e Compaixão. Na contextualização de Zanini (2007, p. 107), "os estudos sobre as relações de confiança têm se tornado ainda mais importantes devido à crescente demanda pelo trabalho mais complexo e especializado, que se baseia no conhecimento".

Assim, seguindo de perto Neves (2011, p. 44), a confiança torna-se "uma questão estratégica". Ou seja, a confiança é crucial para os líderes conseguirem criar relações mais positivas, "...fomentar os comportamentos que desejam nos seus colaboradores e diagnosticar e antecipar problemas que muitas vezes derivam da falta de confiança.

Apesar de todos estes desenvolvimentos recentes, nenhum desses estudos especificamente pesquisou o contexto educacional. Isto é particularmente crítico, dado que os ambientes educativos são aqueles onde o caráter, os valores e as atitudes são construídas antes de qualquer outra coisa (talvez com exceção de família). Como tal, o presente artigo tem como objetivo construir a estrutura de confiança percebida pelos

diretores de escolas públicas portuguesas. Assumimos também que esses contextos são fundamentais para entender a percepção dos seguidores da autenticidade dos seus líderes.

O resto do artigo organiza-se de acordo com o habitual. Primeiro, descrevemos o método que utilizámos para colher os dados empíricos, analisámos os dados, concluímos sobre eles e apresentámos a matriz que emergiu da análise dos dados. Depois, discutimos as implicações teóricas e práticas da concetualização da confiança dos diretores recorrendo à matriz e concluímos sugerindo novos caminhos e sugestões para futuras pesquisas.

4.2 Método

4.2.1 Amostra e contexto

As escolas são campos privilegiados de análise da confiança porque são, na sua essência, espaços de relação profunda ao nível humano e profissional. A relação de confiança que se estabelece entre os diretores e os restantes professores, que ajudam os alunos a crescer em todas as suas dimensões, é uma relação de estreita colaboração e colegialidade que é construída no dia-a-dia e ao longo do tempo na escola. Se essa prática complexa não for positiva e construtivamente experienciada, dificilmente se atingem os objetivos mencionados. Nesse contexto, os líderes devem comunicar e disseminar os valores do carinho, da confiança e do respeito. É por isso que, para nós, é fundamental compreender quais os elementos que compõem a matriz de confiança percebida pelos diretores de escolas.

A fim de fazer emergir teoria sobre como os diretores de escola constroem a sua matriz de confiança, usámos um método de investigação desenvolvido por Glaser e Strauss (1967) chamado *grounded theory*. É uma metodologia geral utilizada para desenvolver teorias que se baseiem em dados sistematicamente recolhidos e analisados (Strauss e Corbin, 1994). Essa teoria, que consiste num conjunto de relações plausíveis proposto entre conceitos e conjuntos de conceitos, desenvolve-se e evolui durante o processo de investigação devido à interação entre as fases de análise e de recolha de dados. Como a *grounded theory* é indutivamente desenvolvida a partir do fenómeno que ela representa e a teorias emerge dos dados obtidos a partir do fenómeno sob estudo, deve ser formulada uma pergunta de pesquisa de modo a que possa ser testada pela própria *grounded theory*. A *grounded theory* não requer uma extensa revisão da literatura, mas sim uma pesquisa genérica das principais correntes teóricas sobre o assunto (Locke, 2001). Em estudos que usa a *grounded theory* os pesquisadores definem o campo com uma revisão do tema genérico em estudo, com a finalidade de gerar uma nova teoria a partir de dados observados no contexto real (Dey, 1999). Caso contrário, o investigador poderá gerar teoria óbvia ou a replicação da literatura existente. A análise dos dados recolhidos na pesquisa é muitas vezes designada como “codificação”. O processo de análise de dados segue uma sistemática e diferenciada codificação hierárquica, os chamados estágios de análise de dados da *grounded theory* - desde a categorização linha a linha, “código aberto”, passando pelo estabelecimento de

relações entre as categorias, “codificação axial”, e terminando com a seleção de uma categoria – categoria central – que conecta todas as outras categorias, “codificação seletiva” (Strauss & Corbin, 1998). Combinámos as descrições narrativas com gráficos e tabelas para poder trabalhar com as informações de forma mais sistemática. A descrição das organizações e dos diretores incluídos na nossa amostra estão apresentadas na Tabela 1.

Tabela 1 - Perfil dos respondentes e respetivos tipos de escola

Escola	Tipo de Escola	Diretores
1	Escola Secundária c/3ºciclo	O diretor número 1 é professor de Informática há dezoito anos. Fez a licenciatura numa das universidades da região em nasceu e vive. Nunca trabalhou noutra escola e há 14 anos que é diretor
2	Escola Secundária c/3ºciclo	O diretor número 2 é professor de Matemática há vinte e sete anos. Tirou o curso de Engenharia Civil. Há 23 anos que assume funções de diretor, tendo desempenhado essa missão em duas das cinco escolas onde trabalhou.
3	Escola Secundária	O diretor número 3 é um jovem professor de Economia com dez de serviço. Possui uma licenciatura em Gestão e só trabalhou nesta escola, assumindo o cargo de diretor há 6 anos.
4	Escola Secundária c/3ºciclo	O diretor número 4 é professor de Contabilidade. Com dezoito anos de serviço possui um MBA e há 12 anos que é diretor na escola em que sempre trabalhou.
5	Escola Básica 2º e 3º Ciclo	O diretor número 5 é professor de Português e tem vinte e cinco anos de serviço. Há 10 anos que é diretor nesta escola mas já trabalhou em mais duas.
6	Escola Básica 2º e 3º Ciclo	O diretor número 6 é professor de História há trinta e três anos. Há 20 anos que assume funções de diretor, tendo desempenhado essa missão sempre na única escola onde trabalhou.
7	Escola Secundária c/3ºciclo	O diretor número 7 é professor de Matemática há trinta e quatro anos. Tirou o curso de Engenharia Mecânica. Há 18 anos que assume funções de diretor.
8	Escola Básica 2º e 3º Ciclo	O diretor número 8 é uma professora de Português e tem vinte e cinco anos de serviço. Há 12 anos que dirige esta escola mas já trabalhou em mais três.
9	Escola Secundária c/3ºciclo	O diretor número 9 é professor de Filosofia há trinta e três anos. Há 10 anos que assume funções de diretor, tendo desempenhado essa missão sempre na única escola onde trabalhou.
10	Escola Secundária c/3ºciclo	O diretor número 10 é uma professora de Educação Visual com vinte e sete anos de serviço. Há 10 anos que dirige esta escola. Possui um Diploma de Estudos Superiores em Administração Escolar.
11	Escola Secundária c/3ºciclo	O diretor número 11 é professor de Economia há trinta e três anos. Há 8 anos que assume funções de diretor. Está matriculado num Mestrado em Administração Escolar.
12	Escola Secundária	O diretor número 12 é uma professora de Inglês e tem vinte e sete anos de serviço. Há 10 anos que dirige esta escola mas já trabalhou em mais cinco.

4.2.2 Recolha de dados

Para este estudo, contámos com uma série de testemunhos de diretores de escolas públicas, de ensino básico e secundário, do norte litoral de Portugal (n=12), em quarenta e quatro escolas nas zonas de Viana do Castelo, Braga e Porto. A seleção foi acidental ou por conveniência, na medida em que os sujeitos inquiridos foram os que se disponibilizaram para tal e os dados foram os possíveis de se obterem. A região onde a recolha foi feita, que se estendia desde Vila do Conde até Valença, foi definida tendo em conta não só a proximidade geográfica mas também a coerência com outros dois estudos realizados pelo autor deste.

Os inquéritos, com recolha dos questionários por contato pessoal, foram realizados entre junho e julho de 2013. As respostas dadas pelos diretores a um questionário de perguntas abertas baseado na tipologia CACC (Confiabilidade, Abertura, Competência e Compaixão) de Mishra e Mishra (2008), foram escritas e compostas pelos próprios. Do ponto de vista demográfico, nove dos diretores que responderam eram homens, as idades dos respondentes variavam entre os 33 e os 58 anos, tendo a maioria 50 ou mais anos de idade. Os diretores declararam ainda possuir, em média, doze anos de função de direção.

4.2.3 Análise dos dados

À medida que os dados foram recolhidos, iam sendo analisados e reanalisados a fim de fazer emergir possíveis constructos (Eisenhardt, 1989). Procurámos, a fim de melhor compreender os constructos que emergiam, avançar e recuar na sua análise de modo a que se distinguíssem, claramente, uns dos outros (Locke, 2001).

O processo de análise de dados pode ser sistematizado da seguinte maneira. Primeiro, os dados foram fracionados e examinados linha por linha (Strauss & Corbin, 1998). Através de codificação aberta examinámos os dados a fim de identificar as declarações dos diretores sobre a forma como eles vão construindo a sua matriz de confiança. Na sequência de Miles e Huberman (1994), as declarações comuns foram codificadas, gerando um conjunto de conceitos e termos de primeiro nível. Em seguida, os códigos foram revistos para ver se cada fragmento dos dados se encaixava em cada categoria. Foram feitos alguns ajustes para obter dados mais consistentes e alinhados

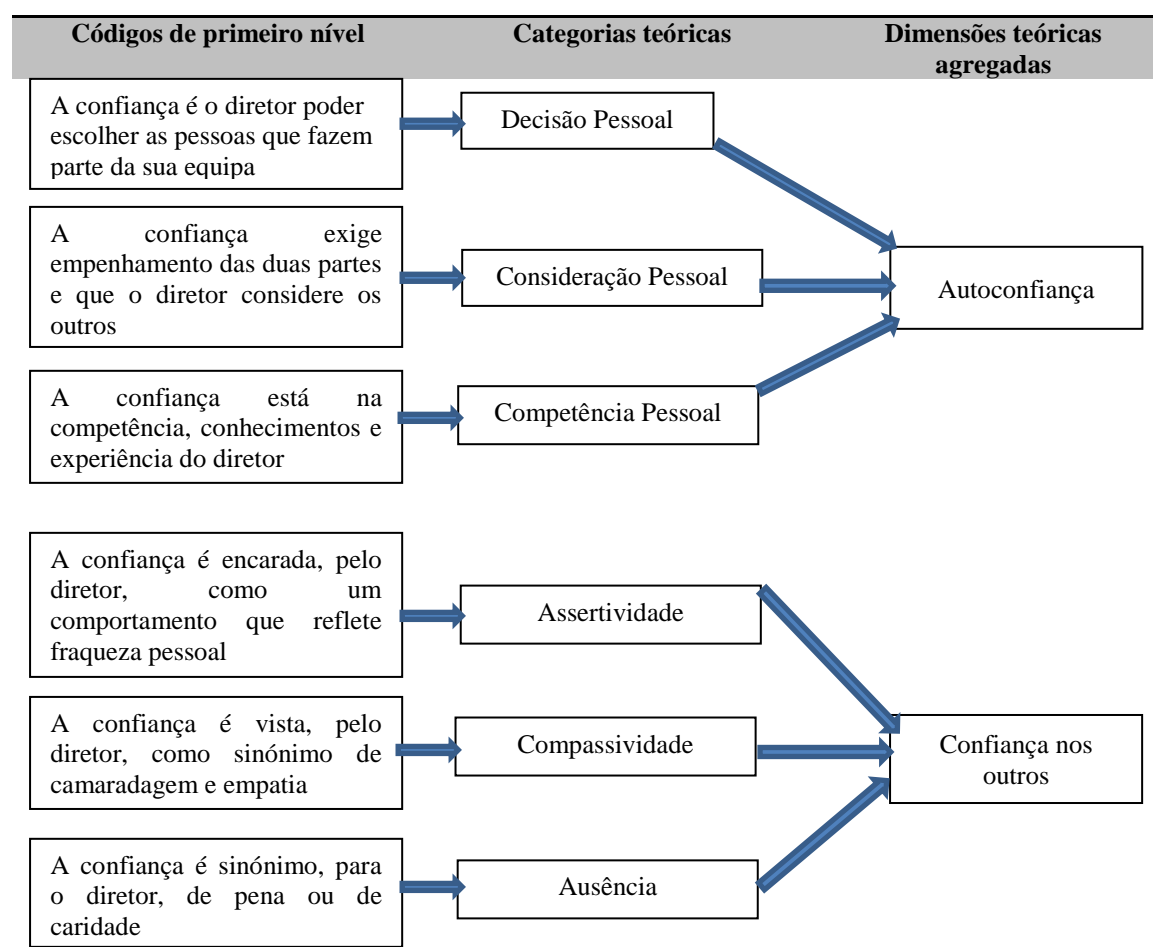
com os códigos. Em segundo lugar, através de um processo de codificação axial, os códigos de primeiro nível foram comparados entre si, a fim de identificar semelhanças e diferenças entre eles (Strauss & Corbin, 1998). Os códigos de primeiro nível que representavam ideias semelhantes foram agrupados num nível mais geral e abstrato de categorias conceituais, as dimensões teóricas (Locke, 2001). Estas dimensões representavam os diferentes comportamentos de confiança utilizados pelos diretores. Em terceiro lugar as dimensões teóricas foram examinadas para detetar dimensões subjacentes. Através da codificação seletiva, essas categorias foram integradas e refinadas para dar forma a uma matriz que tomou a forma de uma teoria (Strauss & Corbin, 1998). Como nós tínhamos identificado um quadro possível, a adequação entre dados e as nossas dimensões agregadas foram reexaminadas no sentido de serem melhor identificadas num modelo (Glaser & Strauss, 1967; Locke, 2001). Foi construído um quadro coerente e ajustado. As dimensões teóricas agregadas a que chegámos definem os dois componentes básicos usados na construção da matriz de confiança dos diretores.

No entanto, usamos as categorias teóricas de primeira ordem na construção da nossa matriz de confiança; porque quando nós as rodámos no nosso modelo, encontrámos maior poder explicativo dos comportamentos dos diretores do que com as dimensões teóricas agregadas.

4.3 Resultados

Nesta secção explicamos como é que os comportamentos percebidos pelos diretores foram codificados e agrupados em categorias de nível superior. Começamos por apresentar as categorias teóricas e as dimensões teóricas agregadas que surgiram dos dados e que formam a base da matriz de confiança dos diretores. Esta análise e os seus aspetos teóricos podem, para já, ser pouco representativos para a literatura e conhecimento sobre o tema da confiança, mas correspondem ao que encontramos e concluímos neste trabalho. Passamos a apresentar as categorias teóricas, bem como as dimensões teóricas agregadas, que surgiram após a nossa análise e codificação dos dados. Uma síntese dos códigos de primeiro nível e das categorias teóricas correspondentes está apresentada na Figura 1.

Figura 1 – Códigos de primeiro nível, categorias teóricas e dimensões teóricas agregadas



Começámos por procurar informação acerca do que os diretores percebiam como sendo uma aproximação ao constructo confiança. Um dos diretores expressou-o da seguinte forma:

“Confiança para mim é poder estar descansado porque os outros cumprem a sua missão. Quando não me preocupo com o trabalho dos outros, confio neles. Mas tenho que ter confiança em mim quando escolho a equipa.”

O que este diretor nos quer dizer é que o facto de escolher pessoalmente os elementos da equipa com que trabalha tem sido uma garantia de sucesso e isso deixa-o despreocupado e, sobretudo, autoconfiante. Na literatura da especialidade, Giddens (1990, p.34) considera que a confiança é o crédito na fiabilidade de uma pessoa tendo em conta os resultados. Giddens também já sugeria que a confiança envolve risco: "Confiar nos outros é uma necessidade psicológica de natureza persistente e recorrente" (1990, p.97). Ou seja, a confiança constitui-se numa crença de que as pessoas vão fazer as coisas certas, das maneiras certas, nos momentos certos. Para o diretor referido o risco é minimizado pela sua autoconfiança quando há que escolher os elementos da equipa. Vistas assim as coisas a confiança representa a intenção de uma pessoa arriscar no relacionamento com outras. Nada está garantido. Essa propensão em confiar é definida como a "vontade geral de confiar nos outros" (Mayer et al., 1995, p.715).

Dois outros diretores colocam a questão da escolha pessoal dos membros da equipa tendo em conta um dos elementos transversais na literatura sobre confiança, a competência do desempenho:

“A confiança é construída no desempenho competente das pessoas que, habitualmente, fazem parte das equipas de trabalho de apoio à direção. Como sou eu que as escolho, tem que dar certo.”

“A confiança é ter quase a certeza de que não vamos falhar. Ou seja, temos que desenvolver competências para evitar os erros. Ao longo destes anos tenho apostado nalgumas decisões e tenho tido sucesso.”

Mayer e colegas (1995) propuseram um modelo em que, quem confia (Neves, 2011, p.32) determina a confiabilidade do outro com base nas suas crenças na competência (conhecimentos, habilidades e competências) de quem é alvo da confiança (ibidem), benevolência (na medida em que quem confia acredita que quem é alvo da confiança vai agir no melhor interesse de quem confia) e integridade (na medida em que quem confia percebe que quem é alvo da confiança vai agir de acordo com um conjunto de princípios que quem confia considera aceitável). Uma relação de confiança é mais

propensa a desenvolver-se no caso de que quem é alvo de confiança ser percebido como tendo alta capacidade, benevolência e integridade.

Não é bem assim que pensa um outro diretor:

“A confiança é construída pela minha equipa. Só que, muitas vezes este cargo é um campo de solidão e aí, temos que acreditar em nós próprios e fazer escolhas em que confiamos.”

Ou seja, nem sempre podemos arriscar de todo, principalmente quando estamos sozinhos, pouco apoiados ou psicologicamente vulneráveis. Aí temos de seguir em frente e acreditar que as nossas decisões foram as melhores. Lembramos o que Neves postula quando afirma que: “No fundo, a base da confiança é a crença de que os outros não se aproveitarão de nós”. Pelo que, “...não ser capaz de confiar nos outros, enquanto forma de estar, pode trazer custos a médio e a longo prazo” (2011, p.11).

As afirmações dos diretores, revistas até aqui, foram agregadas numa categoria designada por “Decisão Pessoal” e referem-se aos comportamentos em que a confiança do diretor passa pelo poder de escolher as pessoas que fazem parte da sua equipa. Podendo estar isolados ou correrem riscos os diretores assumem ter confiança na sua capacidade de escolher as pessoas que compõem as suas equipas pois isso tem gerado resultados positivos.

Mas a confiança é também colocarmo-nos no lugar dos outros. Assim surgem-nos diretores que afirmam, respetivamente:

“A confiança é colocar os outros no nosso lugar. Não temo que me retirem do lugar que ocupo. Os outros são imprescindíveis.”

“A confiança é aceitar os outros tal como são. Não tenho razões para desconfiar. Todos me apoiam. Sou desejada.”

Estes diretores colocam nas outras pessoas a base da sua própria confiança. Se não for possível a estes diretores continuarem, os outros irão ter que o assumir. Eles estão cientes que a sua confiança deriva de acreditar nos elementos da equipa que eles próprios escolheram. Eles não temem o futuro, dizem até que são desejados e que os outros é que são imprescindíveis. Temos aqui uma aproximação ao modelo diádico de confiança de Mayer, Davis e Schoorman, que radica na definição crucial da confiança como "a vontade de uma das partes ser vulnerável às ações de uma outra parte, baseada na expectativa que a outra parte irá realizar uma ação particular importante para aquela que nisso confia, qualquer que seja a capacidade de monitorar ou controlar a outra parte" (1995, p.712). Definição que é confirmada por outro diretor:

“Para mim a confiança acontece quando entrego o meu destino na mão de outros. Não tenho receio porque, assim como dou, também irei receber. Acredito que os meus colegas são pessoas de bem.”

É esta relação de entrega que nos remete para a posição avançada por Avolio Gardner, Walumbwa, Luthans e May (2004), que defendem que a confiança intervém na estrutura da liderança e é uma variável chave na relação entre a liderança autêntica e as atitudes e comportamentos dos seguidores.

Um outro diretor, referindo-se à sua própria capacidade de plasmar essa relação no documento que é definidor da sua candidatura ao cargo de diretor, afirma que:

“Conhecendo-me a mim próprio, invisto nas relações com confiança. O meu projeto de intervenção mostra que sou uma pessoa que confia nos outros. De forma geral, admito que só me tenta enganar quem não me conhece.”

Este tipo de discursos pode ser designado numa categoria designada “Consideração Pessoal” e referem-se aos comportamentos em que a confiança do diretor exige empenhamento das duas partes e que o diretor considere os outros, que fazem parte da sua equipa, como muito importantes e, nalguns casos, perfeitamente imprescindíveis. As relações de confiança são de tal forma determinantes que os diretores evoluem a considerar a importância dos outros para o seu desempenho pessoal.

Os nossos dados apontam ainda para uma série de afirmações diretamente relacionadas com a competência, conhecimentos e experiência pessoal dos diretores. De facto, esse é um aspeto fundamental na construção da confiança de alguns dos diretores inquiridos. Um deles afirma:

“Os que me ajudam na gestão desta escola reconhecem em mim as capacidades e a competência que lhes garante um melhor futuro.”

O que este diretor pretende dizer é que o futuro de outros depende, positivamente, da sua própria capacidade e competência. Num claro auto elogio este diretor coloca a questão da confiança no plano, tal como Rousseau, Sitkin, Burt e Camerer, de definição interdisciplinar: "A confiança é um estado psicológico, que inclui a intenção de aceitar a vulnerabilidade baseada em expectativas positivas das intenções ou do comportamento do outro" (1998, p. 395). Esse nível de confiança, de acordo com Neves (2011, p.44), ultrapassou o da confiança institucional porque é no plano das relações entre pessoas, nomeadamente líderes e colaboradores, que a confiança se torna “uma questão estratégica”. Ou seja, a confiança é crucial para os líderes conseguirem criar relações

mais positivas, "...fomentar os comportamentos que desejam nos seus colaboradores e diagnosticar e antecipar problemas que muitas vezes derivam da falta de confiança".

Mas atenção que nem tudo foi assim tão fácil de alcançar. Talvez por isso, um outro diretor confessa que:

"No princípio foi difícil porque eram muitas as dúvidas, agora já não. Tenho confiança porque acredito na minha experiência e conhecimentos sobre o cargo que tenho de desempenhar."

Este diretor, que quando começou tinha dúvidas por inexperiência, vê a confiança como uma forma de atuação, tal como Khodyakov (2007) que nos propõe que a "confiança é um processo de constante antecipação imaginativa da confiabilidade das ações da outra parte com base (1) na reputação do parceiro e do ator, (2) na avaliação das circunstâncias correntes da ação, (3) nas suposições sobre as ações do parceiro e (4) na crença na honestidade e moralidade da outra parte" (p.126).

Não nos admira que surja um outro diretor que, assertivamente, afirme:

"Tenho confiança nas minhas capacidades e sempre apostei na minha formação para desempenhar este cargo."

No fundo, este diretor apesar de ter confiança nas suas capacidades e competências necessita de mais segurança e tem procurado melhorar o seu desempenho. A complexificação das exigências, que a função de diretor de escola envolve, leva o diretor a procurar manter-se atualizado. Na contextualização de Zanini (2007, p. 107), "os estudos sobre as relações de confiança têm se tornado ainda mais importantes devido à crescente demanda pelo trabalho mais complexo e especializado, que se baseia no conhecimento [...]".

Este conjunto de posições sobre o facto de a confiança estar na competência, conhecimentos e experiência do diretor conduziu-nos à categoria designada por "Competência Pessoal". Nela se inserem as afirmações que se relacionam com a existência de comportamentos positivos, imaginativos e (in)formados como traço da confiança pessoal dos diretores.

Para além destas categorias que emergiram do conceito de confiança percebido e declarado pelos diretores, emergiram também categorias relacionadas com a Compaixão, elemento crucial da confiança, na medida em que significa colocar os interesses dos outros num nível idêntico ou superior aos nossos, o que implica utilizarmos tempo e demonstrarmo-nos empáticos (Mishra e Mishra, 2008, p. 10).

No nosso estudo a Compaixão foi um dos elementos da confiança a que os diretores mais deram importância nas suas afirmações. Os diretores entendem a compaixão como uma faceta muito importante do comportamento de confiança aproximando-se da ideia inerente à estrutura de liderança avançada por Avolio Gardner, Walumbwa, Luthans, e May (2004), em que a confiança intervém e é uma variável chave na relação entre a liderança autêntica e as atitudes e comportamentos dos seguidores.

Assim, existe um grupo de diretores que tem uma posição clara sobre o papel da compaixão no seu relacionamento de confiança com os seus seguidores. Um deles considera que:

“A compaixão não se coaduna com o ser profissional.”

Este diretor, que tinha assumido a confiança como um processo pessoal de escolha de pessoas competentes para a sua equipa de trabalho, não se conforma com falhas, erros ou falta de rigor nas atuações dos seus seguidores. Tal como Kramer, este diretor traz à tona o fato de que confiar pode ser uma força ou uma fraqueza, dependendo se estamos a lidar com pessoas confiáveis ou não confiáveis (2009, p.70). Num mundo de crescente complexidade, onde contamos cada vez mais com a capacidade dos especialistas, é importante saber que se confiarmos apenas em nós não é suficiente. E isso tem a ver com exigência, rigor e assertividade.

O termo e o conceito de assertividade foram popularizados, junto do público em geral, por autores como Alberti e Emmons (1970) e Smith (1975). Eles pensam que a assertividade é um processo de saber que cada um tem o direito de estar no seu lugar no mundo e o direito de ocupar o espaço em que cada um está e o direito de conseguir o que quer, ou pelo menos para negociá-lo fortemente, em face das exigências e expectativas dos outros em que cada um pode acomodar os seus desejos e os desejos dos outros. Isso tem um sentido muito parecido com o da definição de autoconfiança. Assertividade e autoconfiança estão inextricavelmente ligadas entre si. O interesse em relação à assertividade também se manteve no início do século XXI, mas foi deslocado no sentido da formação de capacidades assertivas nas várias esferas da vida pública. Alguns autores deram maior relevo à aplicação da assertividade na prática pedagógica em escolas secundárias (Christopher, Edwards, & Eppler, 2012).

Há um outro aspeto importante na assertividade que tem a ver com o controlo. A confiança permite à pessoa exercer controlo sobre uma situação – ou, pelo menos, exercer maior controlo sobre ela. A assertividade produz o mesmo efeito. De acordo

com Ames (2009, 112) a "assertividade é uma caracterização de como a pessoa responde numa situação na qual a sua posição e/ou interesses estão, ou poderiam estar, em conflito com os interesses ou posições dos outros". O autor considerou ainda que a "assertividade pode ser um componente essencial de uma liderança eficaz e um culpado comum – se não se liderar – quando a liderança dá errado" (Ames, 2009, p. 116).

Por isso, não é difícil de aceitar que outros dois diretores sejam mais assertivos ainda:

“É preciso mostrar quem manda e porquê.”

“Temos de exigir, senão acham-nos moles.”

Estes diretores têm a consciência que não podem aligeirar o controlo e serem menos rigorosos ou atentos. O foco está na tarefa. Para eles, a compaixão como elemento crucial da confiança pode conduzir a desvios e a resultados menos conseguidos que ponham em causa o futuro da organização. Kramer (2009, pp.74-77) elenca sete regras para "moderar a confiança," maneiras de ajudar as pessoas a confiar mais inteligentemente neste nosso complexo mundo. Essas regras são, resumidamente, conhecermo-nos a nós mesmos, começando por pequenas situações, prevendo uma cláusula de escape, enviando sinais fortes, reconhecendo o dilema das outras pessoas, olhando para as funções tal como para as pessoas e mantendo-nos vigilantes e sempre dispostos a colocar questões.

Considerámos, que este conjunto de afirmações em que a compaixão, elemento crucial da confiança, é vista, pelo diretor, como um comportamento que refletindo fraqueza pessoal pode conduzir a resultados menos conseguidos dos seguidores, deveria ser categorizado como “Assertividade”. Na medida em que o comando e o controlo sejam postos em causa pelos comportamentos associados à compaixão, estes diretores reagem com dureza, quase agressividade e desconfiança relativamente aos desvios, enganar e erros dos seguidores.

Mas face à compaixão encontrámos outro conjunto de posições, bem mais numeroso do que o anterior, que prefigura um outro tipo de relação dos diretores com a compaixão no relacionamento com os seguidores. Podemos conceptualizar a compaixão no seio da abordagem da escola das organizações positivas. Kanov, Worline, Maitlis, Dutton, Peter e Jacoba (2004) representam a compaixão como um processo de três partes articuláveis sobre a inter-relação do Eu com os outros no meio do sofrimento. Mais especificamente, a compaixão consiste em: 1) atenção ou reparação do sofrimento;

2) preocupação empática na relação sentida com o outro; e 3) ação para diminuir ou aliviar o sofrimento.

A escola das organizações positivas sugere que a resposta compassiva nas organizações de trabalho pode tomar, pelo menos, três formas: apoio emocional, bens materiais e a concessão de tempo e flexibilidade (Dutton, Worline, Frost e Lilius, 2006; Frost, Dutton, Worline e Wilson, 2000; Lilius, Worline, Maitlis, Kanov, Dutton e Frost, 2008), a qual pode estar relacionada ou com o trabalho ou com a vida familiar (Dutton, Spreitzer, Heaphy e Stephens, 2010).

Dutton, Lilius e Kanov (2007) tinham já teorizado que a compaixão entre colegas de trabalho contribui para a capacidade organizacional para a cooperação, gerando recursos relacionais, fortalecendo valores compartilhados e permitindo capacidades relacionais críticas. Especialmente as capacidades de relação, o conjunto de comportamentos de uma pessoa que permitem aos outros serem mais bem-sucedidos no que estão a fazer (Dutton 2003). Os líderes organizacionais podem desempenhar importantes papéis aumentando a consciência dos atos compassivos ao longo de suas organizações pelo reconhecimento dos atos dos outros e pelo uso da compaixão como modelo das suas próprias ações (Boyatzis, Smithe e Tresser, 2003; Dutton, Frost, Worline, Lilius e Kanov, 2002).

Mas existem outras perspectivas sobre a construção da compaixão e dos seus antecedentes. Schwartz, Melech, Lehmann, Burgess, Harris e Owens (2001) no acompanhamento de uma longa pesquisa transcultural mostraram que os valores humanos são basicamente os mesmos através das culturas. Isto não quer dizer que estes são valorizados na mesma medida pelos povos em todas as culturas, mas que eles existem e são reconhecidos como valores em todas as culturas. Os valores são definidos como "desejáveis, com objetivos trans-situacionais, variando em importância, que servem como princípios orientadores na vida das pessoas". Os 10 valores básicos incluem: poder, realização, hedonismo, estimulação, autodireção, universalismo, benevolência, tradição, conformidade e segurança. Os dois valores mais relevantes para o conceito de compaixão são a benevolência e o universalismo. A benevolência é o valor da preservação e da melhoria do bem-estar das pessoas com quem cada um está em contato frequente e pessoal. O universalismo tem uma aplicação mais vasta - a compreensão, a apreciação, a tolerância e a proteção para o bem-estar de todas as pessoas e da natureza.

Podemos assumir que a compaixão também é uma espécie de inteligência empática que significa colocarmo-nos no lugar dos outros: O que é que faria se estivesse no meu lugar? Como é que se sentiria se fosse eu? Sim, colocarmo-nos no lugar dos outros é uma capacidade fundamental com extraordinário poder (Turknett & Turknett, 2005). Tal como a compaixão, a simpatia e a preocupação empática são geralmente consideradas altamente inter-relacionadas (Batson, 2009).

Os objetivos compassivos são definidos não pelo conteúdo, mas pelo processo; especificamente, as intenções que cada um tem em relação aos outros enquanto prossegue objetivos importantes. Quando as pessoas têm objetivos compassivos querem ser uma força construtiva nas suas interações com os outros e evitar prejudicar os outros. Elas consideram as necessidades dos outros e o impacto de seu comportamento sobre os outros (Crocker, & Canevello, 2008). De acordo com Neff (2003), a auto compaixão envolve "sendo aberta a e movida pelo próprio sofrimento, experimentando sentimentos de carinho e de bondade para consigo mesmo, levando a um entendimento, a uma atitude sem julgamento em relação às inadequações e falhas e reconhecendo que a experiência de cada um é parte da experiência humana comum" (Neff, 2003, p. 224). Assim, é de realçar o que alguns dos diretores afirmaram:

"Ser diretor exige muita compreensão do lado humano, falível, dos outros."

"Depois de tempos difíceis acredito que errar é humano."

Estes diretores, preocupados, assumem que, como errar é característico dos seres humanos, assumir o cargo de diretor passa, sobretudo, por aceitar e enquadrar as fraquezas das pessoas.

Outros diretores apelam também para a compreensão:

"Aceitar as pessoas é confiar no lado bom que nos caracteriza."

"As pessoas são muito importantes para mim."

De acordo com Six (2007, p. 292), se a gestão de uma organização pretende promover a construção de confiança interpessoal na organização, então a combinação de três tipos de políticas organizacionais pode ser eficaz. Por um lado, criando uma cultura em que os relacionamentos são importantes e em que mostrar cuidado e preocupação para com as necessidades da outra pessoa é valorizado (cultura orientada para as relações). Por outro, liderando através do controlo normativo em vez do controle burocrático, porque agir adequadamente é o objetivo de controlo normativo. Finalmente, utilizando a socialização explícita para levar os recém-chegados a

compreender os valores, os princípios da organização e o modo como "se fazem as coisas por aqui".

Este conjunto de afirmações dos diretores foi categorizado como "Compassividade" e considera os comportamentos de compaixão, elemento crucial da confiança, como sinónimos de camaradagem, benevolência e ingenuidade.

Finalmente, e quase de forma residual, houve diretores que assumiram a compaixão com desconhecimento da sua complexidade. Isso acaba por os conduzir a alguma indecisão, ausência ou ignorância acerca da importância da confiança como dimensão organizacional.

Assim, dois dos diretores afirmam a propósito da compaixão:

"Por vezes, sinto pena de alguns colegas, nomeadamente dos contratados."

"Quando alguém erra, tenho pena, pois isso poderia ter sido evitado."

Estes diretores confundem, claramente, compaixão com pena e não conseguirão compaginá-la com a confiança que, entretanto, tinham considerado como uma decisão pessoal na escolha dos elementos das suas equipas. De realçar que esta posição não se aproxima sequer da benevolência (na medida em que quem confia acredita que quem é alvo da confiança vai agir no melhor interesse de quem confia) de Mayer e colegas (1995). Muito dificilmente também os diretores se reverão na ideia de Avolio e Gardner (2005, p.326) que defendem que "quando os líderes demonstram tratamento imparcial de informações, integridade pessoal e uma orientação relacional autêntica, as relações líder-seguidor serão caracterizadas por altos níveis de respeito, afeto e confiança".

O conjunto de posições em que a compaixão, elemento crucial da confiança, é sinónimo de comportamentos de pena convencionou categorizar-se como "Ausência".

Depois de agruparmos os códigos de primeira ordem em categorias teóricas, realizámos uma codificação axial para essas categorias e construímos duas dimensões teóricas agregadas principais (Figura 1). Foram elas: Autoconfiança e Confiança nos Outros.

A primeira dimensão teórica agregada inclui as categorias da Decisão Pessoal, Consideração Pessoal e Competência Pessoal. Tal dimensão baseou-se na referência similar de todas as categorias a comportamentos centrados na dimensão pessoal da confiança.

A segunda dimensão, Confiança nos Outros, inclui as categorias da Assertividade, Compassividade e Ausência. Todas essas categorias têm em comum a consideração da Compaixão como elemento crucial da confiança entre líder e seguidores, embora numa

delas, residual, seja evidente o desconhecimento da complexa dimensão da compaixão na construção da relação de confiança.

Finalmente, no que se relaciona com os outros elementos da confiança adiantados por Mishra e Mishra (2008) não emergiram evidências de nenhuma categoria teórica. Nota-se, claramente, que a Confiabilidade é um antecedente quase estático da confiança, na medida em que não sendo um dado adquirido ou se reduz à sua (in)existência ou se constrói ao longo do tempo. Quanto à Abertura ela é profundamente confundida com a circulação da comunicação, problema que se coloca com extrema acuidade nas escolas pois a profusão, acumulação e diluição de informações e legislação caracteriza o seu dia-a-dia. Finalmente a Competência é, para a maioria dos respondentes, resultado do “posto”, ou seja, é na prática que se adquirem as competências cruciais para o desempenho do cargo. Por mais formação que se adquira é na atualização *in situ* que os diretores têm vindo a apostar.

4.4 Matriz de confiança percebida pelos diretores

Vamos agora apresentar a matriz de confiança dos diretores construída a partir da teoria que emergiu dos dados recolhidos e analisados com recurso ao método da *grounded theory*.

No que se relaciona com a dimensão teórica agregada Autoconfiança, pareceu-nos pacífico considerar que ela correspondia a uma atitude individual característica dos diretores de escolas públicas. Basicamente é o quanto cada um de nós crê em si próprio. Para Covey e Merrill (2006) é a primeira onda a ser gerada no processo de construção da confiança:

“A primeira onda, a autoconfiança, lida com a confiança que temos em nós mesmos — na nossa capacidade de definir e atingir objetivos, em manter os compromissos, de fazer o que dizemos — e também com a nossa capacidade de inspirar confiança nos outros. A ideia é tornarmo-nos, tanto para nós mesmos como para os outros, numa pessoa que é digna de confiança. O princípio fundamental subjacente a esta onda é a credibilidade, que vem da raiz latina, *credere*, que significa «acreditar» ” (p.44).

Já no que se relacionou com a dimensão agregada Confiança nos Outros, decidimos voltar novamente a analisar as categorias iniciais e visitar alguns dos conceitos que emergiam, com maior capacidade explicativa do comportamento dos diretores e que podiam ser lidos à luz de outras posições teóricas constantes da literatura sobre confiança e, de forma mais lata, sobre liderança.

Foi assim que, na intersecção da estrutura teórica dos tipos de valores culturais (Schwartz, 1999, p.29) e do Inventário dos Valores Organizacionais de Tamayo e colegas (2000), utilizando a organização da matriz da confiança inteligente de Covey e Merrill (2006), decidimos construir a matriz de confiança percebida pelos diretores que corresponderam ao nosso apelo no âmbito deste estudo sobre confiança. Tal matriz encontra-se desenhada na Figura 2.

Figura 2 – Matriz da confiança percebida pelos diretores

COMPASSIVIDADE	Alta	Compassivos Ingenuidade Confiança cega	Autênticos Empatia Confiança inteligente
	Baixa	Ausentes Indecisão Não Confiança	Assertivos Suspeição Desconfiança
		Baixa	Alta
		ASSERTIVIDADE	

Schwartz (1999, p.29) apresenta uma estrutura teórica dos tipos de valores culturais que contempla seis dimensões. Elas situam-se em direções antagônicas e opõem-se da seguinte forma: Conservadorismo versus Autonomia; Hierarquia versus Igualdade e Domínio versus Harmonia.

Tamayo e colegas (2000) construíram uma estrutura semelhante na qual a relação entre os polos de cada uma das dimensões se centra na dimensão organizacional e na resolução dos problemas que ocorrem nas organizações.

Na matriz de confiança construída, é notório o antagonismo, ao nível da compassividade, entre as dimensões dos diretores Autênticos versus Assertivos.

No entanto, foi na Matriz da Confiança Inteligente de Covey e Merrill (2006) que nos inspirámos para desenhar a Matriz de Confiança dos Diretores. Partindo das três categorias encontradas sobre Compaixão decidimos considerar a existência de duas dimensões demarcadas pelos comportamentos dos diretores. Por um lado, a Compassividade foi protagonizada pelos diretores que se disponibilizavam a colocar-se no lugar dos outros e que se dispunham a pensar a partir da perspetiva dos outros. Muitas vezes, esta capacidade emocional de ouvir, dialogar e aceitar os outros é, contra intuitivamente, confundida com ingenuidade, tal a força que a empatia transfere para as relações e como ela transforma as pessoas. Mas quando a empatia não existe, os comportamentos e os relacionamentos tendem a tornar-se tóxicos.

Por outro lado, a Assertividade, designação que nos surgiu na medida em que alguns dos diretores, em relação à Compaixão com os seus seguidores, colocavam a tónica no rigor, no profissionalismo, na realização da tarefa e não na afetividade e na empatia. Pareceu-nos até haver declarações de elevada rudeza e dureza por parte desses diretores.

Estas duas direções contrastantes permitiram-nos construir uma matriz onde procurámos enquadrar os tipos de diretores com as características resultantes da variação daquelas dimensões.

Numa primeira fase, situámos os tipos de diretores correspondentes às categorias encontradas na *grounded theory*. Diretores com alta Compassividade e baixa Assertividade tomaram o nome de Compassivos. A sua confiança pauta-se pela ingenuidade e, de acordo com Covey e Merrill (2006) pode ainda acontecer uma confiança cega ou menos atenta. De alguma forma, inserem-se aqui os diretores que ainda veem a escola como uma família. Depois, em oposição, designámos por Assertivos os diretores com baixa Compassividade e alta Assertividade. São aqueles que põem o foco na tarefa, defendem o controlo como instrumento de gestão e são, por princípio, desconfiados. Finalmente, os diretores que tinham confundido a Compaixão com pena, que manifestavam baixa Compassividade e Assertividade, o que configurava uma situação de indecisão e de não confiança, foram designados por Ausentes.

Dessa forma, na matriz verificámos que ficava um dos quadrantes vazio pois não tinha sido recolhida qualquer categoria para o preencher. Exatamente o quadrante que associava a alta Compassividade à alta Assertividade. Socorremo-nos da Matriz da Confiança Inteligente de Covey e Merrill (2006) e do conceito de Liderança Autêntica (Walumbwa, Avolio, Gardner, Wernsing e Peterson, 2008) para o preencher. De acordo com Covey e Merrill (2006) é preciso confiar, inteligentemente, nos outros. Assim, será através do processo apreciativo que os diretores, que se conhecem bem a si próprios, que processam equilibradamente a informação, que são ética e moralmente bem formados e se relacionam com os outros de forma transparente, conseguirão equilibrar o eficiente foco na tarefa com a consideração das características humanas e emocionais das pessoas que a desenvolvem. Esses diretores, tendo em conta o constructo criado e desenvolvido por Avolio e colegas desde o início do século XXI, só podem ser designados por diretores Autênticos.

4.5 Discussão

De acordo com a natureza de estudo indutiva e a metodologia utilizada, assumimos não formular quaisquer hipóteses de partida. Assim, o desenvolvimento da teoria resulta de um processo iterativo para a recolha, codificação, análise e planeamento dos passos a seguir no estudo, no sentido de que os resultados emergentes dirigirão a próxima coleta de dados, um processo que ficou conhecido como a amostragem teórica (Glaser & Strauss, 1967). Como foi enfatizado pelos autores, este processo requer, por parte do investigador, uma sensibilidade teórica ao longo da recolha e da codificação dos dados, para que com isto se vá percebendo onde se estão recolhendo os dados e o que se deve fazer a seguir (Bowen, 2006). Esta sensibilidade teórica é um aspeto central na *grounded theory* e reflete a capacidade dos pesquisadores para usar as suas experiências pessoais e profissionais, bem como o seu conhecimento metodológico ao serviço da interpretação dos dados, desenvolvendo a visão com a qual um pesquisador vem para a situação de pesquisa. O objetivo deste estudo era construir uma matriz da confiança percebida pelos diretores de escolas públicas portuguesas.

Conseguimos desenhar essa matriz identificando as duas dimensões que explicam os diversos comportamentos dos diretores na relação de confiança estabelecida com os seus seguidores. A identificação dessas duas dimensões é a principal contribuição do artigo. Não houve, até hoje, investigadores que se tivessem dedicado ao estudo da construção das relações de confiança entre diretores de escola e professores.

De acordo com as nossas conclusões, as duas dimensões, embora contrastantes não são totalmente independentes. Isso foi provado com a criação da designação para o quadrante em falta e em que se faz, exatamente, a simbiose da empatia com a exigência e o rigor das tarefas.

Outra grande contribuição deste estudo refere-se ao debate atual sobre a eficácia dos comportamentos positivos "puros" e Estados psicológicos para a liderança em organizações. Como alguns concluíram, a realidade em ambientes de trabalho é muito mais complexa do que simplesmente ver as coisas como positivas ou negativas (Lopes, Cunha & Rego, 2011). Na mesma linha de raciocínio, o presente estudo detetou que os comportamentos positivos "puros", como ser compassivo, talvez precisem ser moderados ou complementados com outros comportamentos tais como a assertividade, para se tornarem realmente eficazes.

Uma das principais limitações deste estudo foi a questão da impossibilidade da realização de entrevistas presenciais dada a limitação de tempo livre assumida pelos

diretores. No entanto, as conclusões do estudo, com toda a reserva de representatividade resultante dos dados terem sido recolhidos numa população reduzida e localizada, podem e devem ser consideradas como elementos caracterizadores de uma matriz de confiança possível de aplicar a outros conjuntos de diretores de escolas públicas. Uma das pistas para futuras investigações é a de alargar a base de recolha de dados e conseguir, através do método utilizado, testar a qualidade dos resultados.

4.6 Implicações práticas

Como foi apontado por vários autores (por exemplo, Miles & Huberman, 1994), tivemos o cuidado de enviar o modelo a uma amostra de entrevistados ou profissionais semelhantes de modo a assegurarmo-nos de que a validação do modelo faz sentido.

Mas estamos conscientes de que para Glaser e Strauss (1967), os estudos que usando a *grounded theory* atingem maior qualidade são aqueles que produzem "boa teoria," que os autores definem como ajustada, em que as categorias emergentes são definidas e explicam os dados recolhidos, são relevantes, lidam com a preocupação real dos participantes, são viáveis, podem ser aplicadas a muitas situações na área de estudo que buscam explicar, e pode ser modificadas, mudando tendo em conta as mudanças com que a realidade está sendo confrontada diariamente.

Da mesma forma podemos considerar que a *grounded theory*, como alguns defendem, é uma teoria que é derivada indutivamente do fenómeno que representa e satisfaz quatro critérios centrais: ajuste, compreensão, generalidade e controlo (Strauss e Corbin 1990). O ajuste implica que a teoria enquadra os dados essenciais. A compreensão implica que a teoria seja compreensível para todos os envolvidos na área de estudo. A generalidade implica que a teoria seja aplicável numa variedade de contextos. O controlo implica que a teoria deve fornecer controlo no que se refere a ação sobre o fenómeno.

Finalmente, outros autores consideram que a qualidade da teoria gerada pela *grounded theory* pode ser avaliada pelos critérios de avaliação das pesquisas qualitativas: confiança (confiabilidade), credibilidade, adaptabilidade, confiabilidade e confiabilidade (Lincoln & Guba, 1985).

Acreditamos que este estudo significa o início da utilização da matriz de construção de confiança por parte dos diretores na melhoria dos relacionamentos com os liderados. Todos podem ganhar conhecendo melhor a importância da compassividade e da assertividade nos relacionamentos do quotidiano. Sobretudo, é importante que os diretores e professores tenham acesso a esta pesquisa, na medida em que só podemos mudar práticas e melhorar a nossa forma de liderar e ser liderados se refletirmos sobre teorias que estão fundadas nas declarações dos profissionais.

Os comportamentos dos diretores vão seguramente ser lidos de uma outra forma por eles próprios. O que acontece nas práticas difíceis da direção de escolas precisa de ser colocado em perspectiva, não no sentido da penalização mas no caminho para a melhoria. A consideração de uma categoria simbiose entre comportamentos dos diretores pode despoletar expectativas positivas junto dos interessados que, até agora, não percebiam como é que se pode, em equilíbrio, juntar o melhor dos dois mundos da gestão e da liderança, a eficiência na autenticidade.

4.7 Conclusão

O objetivo da pesquisa social envolvendo seres humanos é usado, no entanto, muitas vezes, para descrever e compreender o fenómeno rico e complexo, em que eles se envolvem. Tais descrições e entendimentos são geralmente colocados num determinado momento do tempo e localizados em sociedades ou contextos sociais específicos. Supomos que com a *grounded theory* não descobrimos leis nem verdades universais que possam ser generalizadas e amplamente aplicadas. Numa outra perspetiva, os nossos resultados devem, implícita ou explicitamente, dirigir uma série de perguntas sobre a construção de confiança por parte dos diretores, incluindo “ Que traços possuem os diretores assertivos? “, “ Que comportamentos demonstram os líderes compassivos? “ e “ Que tipos de relacionamentos têm os diretores ausentes com os seus subordinados? “. As respostas poderiam ajudar a completar o retrato mais alargado da liderança e comportamento organizacional dos diretores.

Baseado num estudo qualitativo com diretores de escolas públicas, desenvolvemos uma matriz de construção da confiança que ajuda a compreender os comportamentos dos diretores na relação de confiança que estabelecem com os seus seguidores. A matriz realça duas dimensões comportamentais distintas mas complementares: a assertividade e a compassividade. Foi ainda acrescentado uma nova categoria teórica associando os níveis elevados das duas dimensões e revelando os diretores autênticos.

Desta forma a investigação sobre comportamentos de confiança avançou na linha das contribuições para a melhoria da liderança. Construámos uma matriz que não existia ainda na literatura e que esperamos sirva de inspiração futura para os que continuam a considerar a confiança como a “cola social”.

Capítulo 5

Discussão Geral e Conclusão

Neste capítulo final da tese, vamos desenvolver as conclusões principais extraídas dos capítulos anteriores, bem como algumas das suas implicações para académicos, gestores e políticos. Para além disso, vamos referir, de forma breve, as limitações encontradas e apontar algumas perspetivas para futuras pesquisas.

5.1 Conclusões

Relembremos o objetivo da investigação realizada: analisar a forma como a Liderança Autêntica é percebida pelos professores em locais de trabalho especiais, as escolas, onde a confiança, o chamamento e o envolvimento no trabalho são características comportamentais positivas assumidas pelos profissionais.

No estudo apresentado no capítulo 2 explorámos as relações entre profissionais com características particulares que desenvolviam a sua atividade em locais especiais dedicados à aprendizagem ao longo da vida. Apesar de nem todas as hipóteses de pesquisa terem sido aceites, os nossos resultados indicaram uma série de relações significativas entre as variáveis de referência: orientações para o trabalho, facetas climáticas das organizações autenticizóticas e função desempenhada.

Assim, os participantes que valorizaram o espírito de camaradagem na sua função também se orientam no seu trabalho pelo chamamento. Uma característica autenticizótica, positiva, a camaradagem, está positivamente relacionada com uma orientação para o trabalho, o chamamento, que é também uma atitude positiva.

Por outro lado, os participantes que valorizam a conciliação trabalho-família, variável que apresenta uma relação altamente positiva com o chamamento, vão acabar por melhorar as suas características de empregabilidade e competências, sem esquecer a sua contribuição altamente motivada para a organização.

Nota-se também que a confiança e credibilidade do líder, a comunicação aberta e franca com o líder juntamente com as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento pessoal, apresentam relações estatisticamente representativas positivas com o chamamento e negativas com a função desempenhada. Ou seja, tais características

do clima organizacional melhoram à medida que o chamamento aumenta, mas são mais fortes em escalões funcionais mais baixos hierarquicamente. Todas estas relações tendem a aumentar o sentido de responsabilidade dos profissionais em relação à sua contribuição no sentido de tornar o seu local de trabalho num excelente local para trabalhar.

Finalmente a correlação significativa e negativa do chamamento com a função realizada mostra-nos que são os titulares de cargos mais baixos na hierarquia que declaram perceber maior chamamento na sua orientação para o trabalho.

Destes resultados pode-se inferir que há quase como uma dimensão transcendental das parcerias no trabalho, para além do trabalho propriamente dito, referidas a todo o significado do trabalho, desvendando ótimos locais para trabalhar em que, para além da equidade, as facetas climáticas autênticas e a função se relacionam significativamente com o chamamento.

Atualmente, as pessoas não só se definem como são definidas socialmente pelos outros, por aquilo que fazem no seu trabalho, pela sua ocupação (Wrzesniewski, Dutton e Debebe., 2003). As pessoas que sentem que o seu local de trabalho faz a diferença para o bem maior da sociedade são pessoas que pensarão menos nas implicações da carreira ou do dinheiro como pagamento do trabalho.

Quando iniciámos a pesquisa do estudo apresentado no Capítulo 3, tal como afirmámos anteriormente, estávamos longe de imaginar o que os seus resultados vieram a evidenciar. Assim, registaram-se, tanto ao nível da correlação bivariada como na análise de regressão hierárquica, valores não significativos e negativos do efeito da percepção da Liderança Autêntica pelos seguidores no seu envolvimento no trabalho, quando era expectável, de acordo com a literatura, um efeito positivo e significativo.

Também na relação entre a Liderança Autêntica e o chamamento se registaram, tanto ao nível da correlação bivariada como na análise de regressão hierárquica, valores contraditórios com o que, teoricamente era expectável, ou seja, que tal relação fosse positiva e significativa.

No entanto, é de realçar a orientação similar e positiva dos valores da relação entre o chamamento e o envolvimento no trabalho, tanto ao nível da correlação bivariada como na análise de regressão hierárquica. O chamamento revelou-se como uma potente variável na explicação do envolvimento no trabalho.

Testámos ainda, na análise de regressão hierárquica, o efeito de moderação do chamamento sobre a relação entre a Liderança Autêntica e o envolvimento no trabalho.

O valor apurado foi positivo, significativo e relevante, na medida em que o efeito da moderação ultrapassa o efeito simples do chamamento sobre o envolvimento no trabalho.

Resumindo, concluímos, por um lado, que os resultados do nosso segundo estudo, não confirmando as tendências de vários estudos anteriores que enfatizavam os efeitos positivos e significativos da percepção da Liderança Autêntica pelos seguidores sobre o seu envolvimento no trabalho, chamam a atenção para o efeito potente e moderador do chamamento nessas relações. Por outro lado, concluímos que os seguidores, que fizeram parte da nossa amostra, não sentem, ou não percebem, a Liderança Autêntica dos seus líderes da mesma forma que os participantes noutros estudos já realizados.

No tocante ao estudo desenvolvido no capítulo 4, a partir da revisão da literatura foram reunidas algumas premissas fundamentais, com que construímos um questionário composto por questões abertas, que serviram de base à emergência, através de uma *grounded theory*, das determinantes da matriz de confiança percebida pelos diretores de escola contatados.

O grande traço característico da confiança dos diretores é o seu caráter individual: a autoconfiança. Os diretores pautaram as suas respostas por uma grande uniformidade no que respeita à importância das suas pessoas nos significados que conferem à confiança. Se assim não fosse, provavelmente a sua função diretiva teria tido menor sucesso. Por outro lado, concluímos que não existe sensibilidade generalizada dos diretores sobre os antecedentes da confiança adiantados pela literatura. De uma forma ou outra, os entrevistados denotaram a utilização de senso comum na abordagem que fizeram do tema confiança.

Para os entrevistados a Confiabilidade não é uma componente dinâmica e inicial do processo de construção de confiança. A Confiabilidade é percecionada pelos diretores como um antecedente quase estático da confiança. Por seu turno, a Abertura é profundamente confundida com a circulação da comunicação. Ou seja, a Abertura não se constitui em elemento crucial da confiança porque é considerada de forma instrumental e não de forma construtiva. No tocante à Competência, segundo a percepção da maioria dos entrevistados, ela resulta mais da experiência no cargo do que da formação académica. É determinante, para a Competência dos diretores, a prática continuada do cargo de direção.

Registe-se que a maioria dos diretores entende, sente e vivencia atitudes de Compaixão. A utilização de uma *grounded theory* permitiu extrair três grandes

categorias teóricas agregadas, a Assertividade, a Compassividade e a Ausência. No entanto, é notório referenciar, não só a deriva para a dureza de alguns dos entrevistados, mas também o desconhecimento ou confusão, manifestados, da compaixão com o sentimento de pena dos outros, para além de a maioria se considerar compassiva e esperar o retorno dessa compassividade. Complementarmente, conseguimos reunir condições para fazer emergir uma quarta categoria que derivou da análise da situação à luz da Matriz de Confiança Inteligente de Covey e Merrill (2006). Essa categoria corresponde à Autenticidade que, não emergindo diretamente das declarações prestadas pelos diretores, tinha sido posta em perspetiva no estudo sobre chamamento, liderança autêntica e envolvimento no trabalho percebidos pelos seguidores.

Assim, concluímos que a construção da confiança organizacional, nas escolas públicas dos diretores entrevistados, ainda assenta em bases frágeis. O desconhecimento e o senso comum determinam o processo de construção da confiança e, apesar de alguma formação humanística evidenciada, os entrevistados continuam a não conferir à confiança a adequada importância organizacional e relacional.

Constatar que existem professores do ensino básico e secundário, em escolas públicas do Norte de Portugal, com chamamento e envolvimento no trabalho declarados, que não atribuem a importância esperada à autenticidade dos seus autoconfiantes líderes, deixou-nos curiosos e preocupados.

O facto é que, em Portugal, a maioria dos gestores, transformados em líderes, não experiencia o que está a contribuir para a criação da realidade atual das organizações. Assim, não sentem como podem contribuir para mudar essa realidade. Os seus problemas são sempre criados por alguém "lá de fora" ou pelo "sistema". São "ELES", e nunca cada um ou nós, os causadores dos maus funcionamentos organizacionais.

Aqui ganha especial importância o processo de construção da confiança organizacional que passará, não só, pela autoconfiança dos líderes, mas também pela confiança intraorganizacional entre atores interessados. Essa forma de confiança será pautada pela consideração da matriz de construção de confiança na perspetiva dos líderes. É crucial constatar que se os seguidores não percebem autenticidade nos líderes isso acabará por limitar o efeito potenciador da autenticidade no envolvimento e produtividade evidenciados na literatura.

A possibilidade de se treinar e aprender a ser autêntico parece-nos determinante no sentido de colmatar as falhas detetadas nos relacionamentos de trabalho, nomeadamente entre professores e diretores de escolas públicas portuguesas.

Finalmente, não há líderes sem seguidores, nem quem siga alguém que não o mereça. Se os que seguem alguém não sentirem que fazem parte de um projeto mais amplo que as suas próprias vidas, então de que serve o líder e a liderança? Assim, o percurso que aqui desenvolvemos almeja ser uma chamada de atenção no sentido da melhoria da formação e do conhecimento dos comportamentos dos líderes e seus colaboradores num contexto único em Portugal: as escolas públicas de ensino básico e secundário.

5.2 Implicações

Não existiam, até à data, estudos que abordassem a ação conjugada do chamamento, dos climas autenticizóticos e dos locais excelentes para trabalhar nos setores básico e secundário da educação pública. Se a isso ainda acrescentarmos as características especiais das micro-organizações, no setor da aprendizagem ao longo da vida, onde um dos estudos teve lugar, temos criado um cenário de novidade e de descoberta de novas formas de potenciar a produtividade do trabalho com dignidade.

Assim, a consideração das conclusões do estudo apresentado no terceiro capítulo pode ser útil para o Ministério da Educação e Ciência/MEC, para a Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional/ANQEP, para os diretores de agrupamentos e de escolas não agrupadas, para os políticos de educação e para os gestores de recursos humanos, principalmente ao nível da criação de condições favoráveis à emergência de chamamento dos profissionais em contextos saudáveis de retenção de talentos.

Para Elangovan et al (2010) existem quatro antecedentes na construção do chamamento: a vontade de o fazer, os recursos e o investimento pessoal, a vontade de experimentar novos caminhos e testar chamamentos alternativos e o autoconhecimento.

Se estes antecedentes do chamamento forem integrados em projetos de formação inicial ou mesmo especializada de professores, estarão reunidas, em nossa opinião, condições favoráveis à melhoria da produtividade e, sobretudo, da qualidade e dignidade do trabalho.

À semelhança do que foi afirmado acima, também os setores básico e secundário da educação pública não tinham sido, até agora, contextos investigados ao nível da Liderança Autêntica e do chamamento.

Se a, quase inexistente, cultura organizacional própria de cada uma das escolas públicas pode tornar os professores menos sensíveis à autenticidade dos líderes do que os empregados de outras organizações, isso deve alertar a tutela e os responsáveis governamentais para que invertam essa situação geradora de disfuncionamentos. Urge criar a dinâmica necessária para promover uma colegialidade autêntica entre professores.

Os resultados do estudo apontam para que os líderes assumam ser ainda mais autênticos porque isso também irá induzir os seguidores a se comportarem como tal, estimulando positivamente o desempenho da organização.

Pode acontecer que alguns líderes de escola pretendam ser e até sejam líderes autênticos, mas como não foi, ainda, realizada nenhuma investigação empírica sobre se essas percepções são compartilhadas com as dos seus seguidores, existe um largo caminho na procura de soluções, fundamentalmente, ao nível da formação focalizada nesses temas nas disciplinas de gestão e administração escolar.

A transmissão dos resultados académicos ao mundo organizacional é crucial na medida em permite um mais rápido desenvolvimento das temáticas no sentido de alcançar os objetivos definidos e encontra nesse contexto a possibilidade de aplicação à realidade.

Por outro lado, a confiança é um valor, e uma virtude, que decide o sucesso e o insucesso das organizações. Em espaços de intervenção humana como as escolas é vital que exista confiança e que ela represente um valor de referência nos comportamentos de todos, líderes, seguidores e clientes/utentes.

Nessa perspetiva, a principal implicação do estudo sobre confiança é a verificação da necessidade de formação e aprendizagem sobre a confiança como valor pessoal, social, cultural e sobre a sua importância no desenvolvimento organizacional.

Os responsáveis políticos e as gestões regionais educativas deverão meditar sobre a falta de sensibilidade dos líderes locais acerca do conceito estratégico da confiança. Uma reflexão alargada sobre o problema poderá evitar males futuros e, mais uma vez, a ineficiência organizacional que deriva da desconfiança. A aposta passará pelo desenvolvimento de programas específicos de formação de diretores de escola orientados para o relacionamento interpessoal e para o *coaching* de equipas.

5.3 Limitações e futuras pesquisas

Estamos conscientes das limitações dos estudos que compõem esta tese.

A primeira limitação prende-se com o processo de recolha de dados através de questionário. Esta metodologia, apesar de trazer múltiplas vantagens, pode suscitar respostas enviesadas devido às potenciais más interpretações das questões formuladas. Conscientes desse problema, classicamente inerente a todas as pesquisas quantitativas, procurámos evitá-lo apresentando clara e cuidadosamente as questões e escolhendo escalas já testadas anteriormente por outros autores. De referir também que as escalas utilizadas já tinham sido traduzidas para o português por outros autores. No entanto, subsiste sempre o risco da má interpretação que tem que ser considerado como uma limitação.

A segunda limitação que encontrámos foi que os resultados obtidos para as orientações para o trabalho, principalmente os da dimensão carreira, não estavam em consonância com os estudos que inicialmente nos inspiraram. De facto, os resultados obtidos para a dimensão carreira das orientações para o trabalho, não aceitáveis estatisticamente, podem refletir uma rejeição dessa orientação por parte dos participantes nos nossos estudos. De certa forma, isso acabava por estar em linha com o carácter precário dos vínculos da maior parte dos profissionais inquiridos. Quanto à dimensão trabalho verificámos que apresentou resultados estatisticamente pouco fiáveis e também foi abandonada como variável de estudo.

A terceira limitação centrou-se no não alinhamento dos nossos resultados sobre Liderança Autêntica com os da literatura reconhecida na especialidade, nomeadamente a de origem norte-americana. Não podendo, do ponto de vista científico, apresentar outros resultados efetivamente obtidos, temos consciência que tal situação pode ser estimulante para futuras investigações mas também constituir motivo para algum preconceito relativamente à nossa pesquisa.

Como quarta limitação considerámos que as pesquisas exigiriam amostras maiores, de modo a encontrar conjuntos de dimensão significativa, que se tornariam estatisticamente mais significativos, permitindo a extrapolação e comparabilidade mais afinada dos resultados e conclusões com os obtidos noutros estudos já realizados.

Os estudos que no futuro venham a ser desenvolvidos devem ter em conta as limitações apresentadas e alargar-se a outras áreas da literatura da liderança, da confiança, do envolvimento e das orientações para o trabalho.

Finalmente no que se prende com o estudo qualitativo realizado sobre confiança, consideramos que o método utilizado pode conduzir a enviesamentos. O facto dos inquiridos serem convidados a exprimir perceções, em respostas abertas, sobre as suas histórias de vida, poderá levá-los a algum exagero ou falta de aderência à realidade. A autoconfiança patente na totalidade das declarações feitas esconderá, quanto a nós, alguns dos insucessos e tenderá a maquilhar muita da insegurança, ainda existente, entre os titulares de cargos de direção de escolas públicas.

Referências

- Alberti, R., & Emmons, M. (1970). *Your perfect right: A guide to assertive living*. San Luis Obispo, CA: Impact Publishers.
- Amabile, T., Hill, K., Hennessey, B., & Tighe, E. (1994). The work preference inventory: Assessing intrinsic and extrinsic motivational orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66: 950-967. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.66.5.950>
- Ames, D. (2009). Pushing up to a point: Assertiveness and effectiveness in leadership and interpersonal dynamics. *Research in Organizational Behavior*, 29, 111–133.
- Avery, D., McKay, P., & Wilson, D. (2007). Engaging the Aging Workforce: The Relationship Between Perceived Age Similarity, Satisfaction With Coworkers, and Employee Engagement. *Journal of Applied Psychology*, 92(6), 1542-1556. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.92.6.1542>
- Avolio, B., Gardner, W., Walumbwa, F., Luthans, F., & May, D. (2004). Unlocking the mask: A look at the process by which authentic leaders impact follower attitudes and behaviors. *Leadership Quarterly*, 15, 801–823. <http://dx.doi.org/10.1016/j.leaqua.2004.09.003>
- Avolio, B., & Gardner, W. (2005). Authentic leadership development: getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly*, 16 (3), 315-338. <http://dx.doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.001>
- Avolio, B., & Luthans, F. (2006). *High impact leader: Moments matter in authentic leadership development*. NY: McGraw-Hill.
- Bakker, A., Albrecht, S., & Leiter, M. (2011). Key questions regarding work engagement. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20: 1, 4 - 28. <http://dx.doi.org/10.1080/1359432X.2010.485352>
- Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: The Free Press.
- Bass, B. (1990). From Transactional to Transformational Leadership: Learning to Share the Vision. *Organisational Dynamics*, 19-31.

- Batson, C. D. (2009). These things called empathy: Eight related but distinct phenomena. In J. Decety & W. Ickes (Eds.), *The social neuroscience of empathy* (pp. 3–15). Cambridge: MIT press.
- Begley, P. (2001). In pursuit of authentic school leadership practices. *International Journal of Leadership in Education*, 4(4), 353-365. <http://dx.doi.org/10.1080/13603120110078043>
- Begley, P. (2006). Self-knowledge, capacity and sensitivity; Prerequisites to authentic leadership by school principals. *Journal of Educational Administration*, 44(6), 570-589. <http://dx.doi.org/10.1108/09578230610704792>
- Bellah, R., Madsen, R., Sullivan, W., Swidler, A., & Tipton, S. (1985). *Habits of the heart*. New York: Harper & Row.
- Bellah, R., Madsen, R., Sullivan, W., Swidler, A., & Tipton, S. (1996). *Habits of the heart: Individualism and commitment in American life*. University of California Press.
- Bennis, W., & Nanus, B. (1986): *Leaders: The Strategies for Taking Charge*. New York: Harper Perennial.
- Bennis, W. (2001). Leading in unnerving times. *MIT Sloan Management Review*, vol. 42, n. 2, 97-103.
- Boyatzis, R., Smith, M. & Tresser, N. (2003) Developing sustainable leaders through coaching and compassion. Working paper, Case Western Reserve University.
- Bowen, G. (2006). Grounded Theory and sensitizing concepts. *International Journal of Qualitative Methods*, 5 (3): 1-9.
- Bromiley, P., & Cummings, L. (1995). Transaction costs in organizations with trust. *Research on Negotiation in Organizations*, 5, 219-247.
- Brown, K. (2006). Leadership for Social Justice and Equity: Evaluating a Transformative Framework and Andragogy. *Educational Administration Quarterly*, December 2006; 42(5), 700-745. <http://dx.doi.org/10.1177/0013161X06290650>
- Bunderson, J., & Thompson, J. (2009). The Call of the Wild: Zookeepers, Callings, and the Double-edged Sword of Deeply Meaningful Work. *Administrative Science Quarterly*, 54(1), 32-57. <http://dx.doi.org/10.2189/asqu.2009.54.1.32>
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.

- Burroughs, S. M., & Eby, L. T. (1998). Psychological sense of community at work: A measurement system and explanatory framework. *Journal of Community Psychology*, 26(6), 509-532.
- Buskist, W., Benson, T., & Sikorski, J. (2005). The call to teach. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24, 110-122. <http://dx.doi.org/10.1521/jscp.24.1.111.59167>
- Cameron, K., Dutton, J., & Quinn, R. (2003). *Positive Organisational Scholarship. Foundations of a New Discipline*. San-Francisco: Berrett-Koehler, Inc.
- Cartwright S., & Holmes N. (2006). The meaning of work: The challenge of regaining employee engagement and reducing cynicism. *Human Resource Management Review*, 16, 199–208. <http://dx.doi.org/10.1016/j.hrmr.2006.03.012>
- Cattell, R. B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioural Research*, 1,245-276. http://dx.doi.org/10.1207/s15327906mbr0102_10
- Chalofsky, N. (2003). An emerging construct of meaningful work. *Human Resource Development International*, 6(1), 69–83. <http://dx.doi.org/10.1080/1367886022000016785>
- Christopher, A., Edwards, C., & Eppler, C. (2012). *School based group counseling*. Belmont, CA: Brooks-Cole.
- Coetzee, M. (2008). Psychological career resources of working adults: A South African survey. *SA Journal of Industrial Psychology*, 34(2), 32–41. <http://dx.doi.org/10.4102/sajip.v34i2.491>
- Coetzee, M., & Bergh, Z.C. (2009). Psychological career resources and subjective work experiences of working adults: An exploratory study. *SA Business Review*, 13(2), 1–31.
- Coetzee, M., & Esterhuizen, K. (2010). Psychological career resources as predictors of African graduates' coping resources: An exploratory study. Manuscript submitted for publication.
- Coleman, J. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cotrim, A. (2010), *The Impact of New Opportunities Centers (NOC) on school organization and on teachers' work*, Lisbon University, Institute of Education.
- Covey, S.M.R. & Merrill, R. (2006). *The speed of trust: The one thing that changes everything*. New York: Free Press.

- Crocker, J., & Canevello, A. (2008). Creating and undermining social support in communal relationships: The role of compassionate and self-image goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95, 555-575.
- Csikszentmihályi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper and Row.
- Csikszentmihályi, M. (2003). *Good business: Leadership, flow and the making of meaning*. New York: Viking.
- Deutsch, M. (1958). Trust and suspicion. *Journal of Conflict Resolution*, 2, 265-279.
- Deutsch, M., (1962). Cooperation and trust: some theoretical notes. *Nebraska Symposium on Motivation*, 10, 275-318.
- Dey, I. (1999). *Grounding Grounded Theory: Guidelines for Qualitative Inquiry*. California: Academic Press.
- Dirks, K., & Ferrin, D. (2002). Trust in leadership: Meta-analytic findings and implications for research and practice. *Journal of Applied Psychology*, 87, 611-628.
- Dobrow, S. (2004). Extreme subjective career success: A new integrated view of having a calling. *Academy of Management Proceedings*, B1-B6.
- Dobrow, S. (2007). The development of calling: A longitudinal study of musicians. Best Paper Proceedings of the Academy of Management Conference, Philadelphia. <http://dx.doi.org/10.5465/AMBPP.2007.26530582>
- Doney, P., Cannon, J., & Mullen, M. (1998). Understanding the Influence of National Culture on the Development of Trust, *Academy of Management Review*, 23(3), 601-620.
- Duignan, P. (2007). Authentic Educative Leadership for Authentic Learning. *Learning Matters*, volume 12, number 2, pp. 3-8.
- Dutton, J. E., Frost, P., Worline, M. C., Lilius, J. M., & Kanov, J. M. (2002). Leading in times of trauma. *Harvard Business Review*, 80(1), 54-61.
- Dutton, J. E. & Heaphy, E. (2003). The power of high quality connections at work. In K. S. Cameron, J. E. Dutton, & R. E. Quinn (Eds.), *Positive Organizational Scholarship*: 263-278. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Dutton, J., Worline, M. C., Frost, P. J., & Lilius, J. (2006). Explaining Compassion Organizing. *Administrative Science Quarterly*, 51, 1, 59-96.
- Dutton, J. E., Lilius, J. M., & Kanov, J. M. (2007). The transformative potential of compassion at work. In S. K. Piderit, R. E. Fry & D. L. Cooperrider (Eds.),

- Handbook of transformative cooperation: New designs and dynamics (pp. 107-124). Stanford: Stanford University Press.
- Dutton, J. E., Spreitzer, G. M., Heaphy, E., & Stephens, J. P. (2010). When and how employees lend a hand: Facilitators of compassion outside of work. In J. Frost, P., Dutton, J., Worline M., & Wilson, A. (2000). Narratives of Compassion in Organizations. In S. Fineman (Ed.), *Emotions in Organizations*, pp. 25-45.
- Dutton, J. E., & Workman, K. M. (2011). Commentary on ‘Why compassion counts!’: Compassion as a generative force. *Journal of Management Inquiry*, 20(4), 402-406.
- Dutton, J. E., Worline, M. C., Frost, P. J., & Lilius, J. (2006). Explaining compassion organizing. *Administrative Science Quarterly*, 51(1), 59-96.
- Dwyer, F., Schurr, P. & Oh, S. (1987). Developing buyer-seller relationships. *Journal of Marketing*, 51, 11-27.
- Eagly, A. (2005). Achieving relational authenticity in leadership: Does gender matter? *The Leadership Quarterly*, 16, 459-474.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.007>
- Elangovan, A., Pinder, C., & McLean, M. (2010). Callings and organizational behavior. *Journal of Vocational Behavior*, 76, 428–440.
- Eisenhardt, K. (1989). Building theories from case study research, *Academy of Management Review*. 14(4), 532–550.
- European Commission (2000). Commission Memorandum of 30 October 2000 on lifelong learning [SEC (2000) 1832 final - Not published in the Official Journal].
- European Commission (2001). *Promoting an European framework for corporate social responsibility*. Luxembourg: European Communities.
- Ferreira, N., Basson, J., & Coetzee, M. (2010). Psychological career resources in relation to organizational commitment: An exploratory study. *SA Journal of Human Resource management*, 8(1), 1–10.
- Fine, R. M. (2003). Career spirituality-Learning the R.O.P.E.S. (ERIC Document Reproduction Service No. ED480523).
- Frankl, V. E. (1984). *Man's search for meaning* (3rd ed.). New York: Pocket Books.
- Fukuyama, F. (1995). *Trust: The Social Virtues and Creation of Prosperity*. New York: The Free Press.
- Fukuyama, F. (1996). *Confiança: valores sociais e criação de prosperidade*. Lisboa: Gradiva.

- Furmanczyk, J. (2010). The Cross-cultural Leadership Aspect. *Journal of Intercultural Management*, Vol. 2, No. 2, November.
- Gardner, H., Csíkszentmihályi, M., & Damon W. (2001). *Good Work: When Excellence and Ethics Meet*. New York: Basic Books.
- Gardner, W., Avolio, B., Luthans, F., May, D. & Walumbwa, F. (2005). Can you see the real me? A self-based model of authentic leader and follower development. *The Leadership Quarterly*, 16, 343 – 372.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.003>
- George, W. (2003). *Authentic Leadership: Rediscovering the secrets to creating lasting value*. San Francisco: Jossey-Bass.
- George, W. & Sims, P. (2007). *True North: Discovering your authentic Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gilbert, D. (1991). How mental systems believe. *American Psychologist*, 46,107-119.
<http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.46.2.107>
- Giles, C. & Hargreaves, A. (2006). The Sustainability of Innovative Schools as Learning Organizations and Professional Learning Communities During Standardized Reform. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 124-156.
<http://dx.doi.org/10.1177/0013161X05278189>
- Giddens, A. (1990). *Consequences of modernity*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Giddens, A. (1991). *As consequências da modernidade*. São Paulo: Unesp.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Aldine, Chicago.
- Glaser, B. (1978). *Theoretical Sensitivity*, Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Gomes, M. e Simões, F. (2007). *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: ANQ.
- Greenblatt, A., & Greenblatt, P. (2001). Integrating psychology and spirituality during career exploration. Paper presented at the National Career Development Association Global Conference, Vancouver, BC, Canada.
- Kanov, J. M., Maitlis, S., Worline, M. C., Dutton, J. E., Peter, J. F., & Jacoba, L. (2004). Compassion in Organizational Life. *The American Behavioral Scientist*, 47(6): 808-827.
- Hall, D., & Chandler D. (2005). Psychological success: When the career is a calling. *Journal of Organizational Behavior*, 26: 155-176.
<http://dx.doi.org/10.1002/job.301>

- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Pres.
- Harrison, D. A., Newman, D. A., & Roth, P. L. (2006). How important are the job attitudes? Meta-analytic comparisons of integrative behavioral outcomes and time sequences. *Academy of Management Journal*, 49(2), 305-325. <http://dx.doi.org/10.5465/AMJ.2006.20786077>
- Hirschi, A. (2010). Individual predictors of adolescents' vocational interest stabilities. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 10(1), 5-19.
- Hox, J. (2002). *Multilevel analysis: Techniques and applications*. New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Ilies, R., Morgeson, F. & Nahrgang, J. (2005). Authentic leadership and eudaemonic well-being: Understanding leader–follower outcomes. *The Leadership Quarterly*, 16, 373-394. <http://dx.doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.002>
- Kahn, W. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33: 692-724. <http://dx.doi.org/10.2307/256287>
- Kernis, M. (2003). Toward a conceptualization of optimal self-esteem. *Psychological Inquiry*, 14, 1–26.
- Kets de Vries, M. (2001). Creating authentizotic organizations: Well-functioning individuals in vibrant companies. *Human Relations*, 54(1), 101-111. <http://dx.doi.org/10.1177/0018726701541013>
- Khodyakov, D. (2007) Trust as a process: A three-Dimensional approach. *Sociology*, 41, 115-132.
- Kidd, J.M. (2008). Exploring components of career well-being and the emotions associated with significant career experiences. *Journal of Career Development*, 35(2), 166–186. <http://dx.doi.org/10.1177/0894845308325647>
- Knowles, M. et al (1984) *Andragogy in Action. Applying modern principles of adult education*. San Francisco: Jossey Bass. A collection of chapters examining different aspects of Knowles' formulation.
- Knowles, M. S. (1990) *The Adult Learner. A neglected species* (4e), Houston: Gulf Publishing. First appeared in 1973. 292 + viii pages. Surveys learning theory, andragogy and human resource development (HRD).
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2009). *O Desafio da Liderança*. Casal de Cambra: Caleidoscópio.

- Kramer, R. & Cook, K. (2004). *Trust and Distrust in Organizations: Dilemmas and Approaches*. New York: Russell Sage Foundation Publications.
- Kramer, R. (2009). Rethinking Trust. *Harvard Business Review*, June 2009.
- Levering, R. & Moskowitz, M. (1983). *The 100 Best Companies to Work for in America*. New York: Doubleday.
- Levering, R. & Moskowitz, M. (1998). The 100 best companies to work for in America. *Fortune*, January 12, 26-35.
- Lilius, J. M., Worline, M., Maitlis, S., Kanov, J., Dutton, J., & Frost, P. (2008). The contours and consequences of compassion at work. *Journal of Organizational Behavior*, 29(2): 193-218.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. New York: Sage.
- Locke, K. (2001). *Grounded Theory in Management Research*. Sage, London.
- Lopes, M.P., Cunha, M.P., & Rego, A. (2011). Integrating positivity and negativity in management research: The case of paradoxical optimists. *Management Research*, 9(2), 97-117.
- Lopes, A. (2012). *Fundamentos da Gestão de Pessoas – Para uma síntese epistemológica da iniciativa, da competição e da cooperação*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda..
- Lord, R.G. & Maher, K.J. (1994). *Leadership and Information Processing: Linking Perceptions and Organizational Performance*. New edition. New York: Routledge, Chapman Hall.
- Loscocco, K., & Roschelle, A. (1991). Influences on the quality of work and nonwork life: Two decades in review. *Journal of Vocational Behavior*, 39, 182–225. [http://dx.doi.org/10.1016/0001-8791\(91\)90009-B](http://dx.doi.org/10.1016/0001-8791(91)90009-B)
- Luhmann, N. (1979). *Trust and power*. New York: John Wiley & Sons.
- Luthans, F. & Avolio, B. (2003). Authentic Leadership Development in K. S. Cameron, S. E. Dutton, & R. E. Quinn (Eds.), *Positive Organizational Scholarship – Foundations of a New Discipline*, Berrett-Koehler, San Francisco, pp. 241-258.
- Luthans, F., Norman, S. & Hughes, L. (2006). Authentic leadership. In R. Burke & C. Cooper (Eds.), *Inspiring leaders* (pp. 84-104). London: Routledge, Taylor & Francis.
- Luthans, F., Avolio, B., Avey, J., Norman, S. (2007). Positive Psychological Capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*. 60 (3), 541–572. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x>

- May, D. R., Hodges, T. D., Chan, A. Y. L., & Avolio, B. J. (2003). Developing the moral component of authentic leadership. *Organizational Dynamics*, v.32, n.3, 247-260.
- May, D., Gilson, R. & Harter, L. (2004). The psychological conditions of meaningfulness, safety, and availability and the engagement of the human spirit at work. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 11-37.
- Mayer, R., Davis, J., & Schoorman, F. (1995). An integrative model of organizational trust. *Academy of Management Review*, 20(3), 709–734.
- McAllister, D. (1995). Affect-and Cognition-Based Trust as Foundations for Interpersonal Cooperation in Organizations. *Academy of Management Journal*, 38 (1), 24–59.
- Meyer, J. P., Allen, N.J., & Smith, C.A. (1993). Commitment to organisations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 538–551.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1997). *Commitment in the workplace: Theory, research, and application*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Meyer, J.P., Allen, N.J., & Smith, C.A. (1993). Commitment to organisations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 538-551. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.78.4.538>
- Michie, S. & Gooty, J. (2005). Values, emotions, and authenticity: Will the real leader please stand up? *The Leadership Quarterly*. 16 (5), 441-457. <http://dx.doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.006>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*, 2nd ed., Sage, Thousand Oaks.
- Mishra, A. (1996). Organizational responses to crisis - The centrality of trust. In Kramer, R. M. & Tyler, T. R. (Eds.), *Trust in Organizations: Frontiers of Theory and Research* (p.261-287). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mishra, A. and Mishra, K. (2008). *Trust Is Everything*. Raleigh, NC: Lulu Press.
- Moorman, C., Zaltman, G., and Deshpande, R. (1992). Relationships between providers and users of market research: Dynamics of trust within and between organizations. *Journal of Marketing research*, 29, 314-328.
- Moorman, C., Deshpande, R. & Zaltman, G. (1993). Factors Affecting Trust in Market Research Relationships. *Journal of Marketing*, 57, 81-101.

- Morgan, R. & Hunt, S. (1994). Commitment-Trust. Theory of. Relationship Marketing. *Journal of Marketing*, 30, (2), 19-30.
- Moskowitz, M. & Levering, R. (2003). 10 great companies to work for in Europe. *Fortune*, January 20, 26-38.
- Nascimento, J., Lopes, A. e Salgueiro, M. (2008). Estudo sobre a validação do “Modelo de Comportamento Organizacional” de Meyer e Allen para o contexto português. *Comportamento Organizacional e Gestão*, 2008, 14, 1, 115-133
- Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2, 223-250.
- Neves, P. (2011). *Sucesso e Mudança nas Organizações - Uma questão de confiança*. Lisboa: Editora RH.
- Pallant, J. (2010). *SPSS survival manual, 4th Edition*. Berkshire, UK: Open University Press.
- Palma, P. e Lopes, M. (2012). *Paixão e Talento no Trabalho*. Lisboa: Sílabo.
- Peterson, C. & Seligman, M. (2003). Positive Organizational Studies: Lessons from Positive Psychology. In K. Cameron, J. Dutton, & R. Quinn (Eds.), *Positive Organizational Scholarship: Foundations of a new discipline*, 14-28. San Francisco: Berrett-Koeller.
- Pina e Cunha, M., Rego, A. e Cunha, R. (2007). *Organizações Positivas*. Lisboa: Dom Quixote.
- Putnam, R. (1993). *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton: Princeton University Press.
- Putnam, R. (2002). *Comunidade e democracia: a experiência da Itália moderna*. Rio de Janeiro: FGV.
- Rego, A. (2004). Organizações autenticizóticas: Desenvolvimento e validação de um instrumento de medida. *Estudos de Gestão – Portuguese Journal of Management Studies*, IX (1), 53-76.
- Rego, A. e Souto, S. (2003). Organizações Autenticizóticas: uma investigação luso-brasileira sobre a operacionalização do construto. ANPAD.
- Rego, A. e Souto, S. (2004a). Comprometimento organizacional em organizações autenticizóticas. *Revista de Administração de Empresas*, 44 (3), 30-43.
- Rego, A. e Souto, S. (2004b). La relación entre los climas organizacionales autenticizóticos y las variables intención de salida de la organización, el

- compromiso organizacional y el estrés. *Revista Latinoamericana de Administración*, 32, 77-101.
- Rego, A., Cunha, M. P. (2005), Authentizotic organizing and employee happiness: an empirical study. *Working Papers in Management*, G/nº7/ 2005. Universidade de Aveiro.
- Ringleb, A., & Rock, D. (2008). The emerging field of NeuroLeadership. *NeuroLeadership Journal*, 1, 3-19.
- Rotter, J. (1967). A new scale for the measurement of interpersonal trust. *Journal of Personality*, 35(4), 651-665.
- Rousseau, D., Sitkin, S., Burt, R., & Camerer, C. (1998). Not so different after all: a cross-discipline view of trust. *Academy of Management Review*, 23(3), 393-404.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., Gonzalez-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A confirmative analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
<http://dx.doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Schaufeli, W. & Bakker, A. (2003). Utrecht work engagement scale: Preliminary manual. *Occupational Health Psychology Unit, Utrecht University, Utrecht*.
- Schaufeli, W., Bakker, A., & Salanova, M. (2006). The Measurement of Work Engagement With a Short Questionnaire - A Cross-National Study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701-716.
<http://dx.doi.org/10.1177/0013164405282471>
- Schaufeli, W. & Salanova, M. (2007). Work engagement: An emerging psychological concept and its implications for organizations. In S. W. Gilliland, D. D. Steiner, & D. P. Skarlicki (Eds.), *Managing Social and Ethical Issues in Organizations*. Volume 5: Research in Social Issues in Management.
- Schaufeli, W., & Salanova, M. (2011). Work engagement: On how to better catch a slippery concept. *European Journal of Work & Organizational Psychology*, 20(1), 39-46. <http://dx.doi.org/10.1080/1359432X.2010.515981>
- Schleicher, A. (2012), Ed., *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*, OECD Publishing.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264174559-en>
- Schwartz, S. (1999). A theory of cultural values and some implications for work. *Applied Psychology: An International Review*, 48, 23-47.

- Schwartz, S. H., Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S., Harris, M., & Owens, V. (2001). Extending the cross-cultural validity of theory of basic human values with a different method of measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(5), 519-542.
- Seco, V. (2009). *Cultura de Escola e Culturas Profissionais Docentes*. Porto: ISET. Dissertação de Mestrado disponível em http://www.iset.pt/iset/investig_projectos.htm
- Seco, V. e Lopes, M. (2013a). Professionals calling in lifelong learning centers. *Journal of Industrial Engineering and Management*, 6(2), 668-685. <http://dx.doi.org/10.3926/jiem.513>
- Seco, V. e Lopes, M. (2013b). Calling for Authentic Leadership: The Moderator Role of Calling on the Relationship between Authentic Leadership and Work Engagement. *Open Journal of Leadership*, 2(4), 95-102. <http://dx.doi.org/10.4236/ojl.2013.24015>
- Seco, V. e Lopes, M. (2014). Between Compassionateness and Assertiveness: A Trust Matrix for Leaders. *Journal of Industrial Engineering and Management*, 7(3), 622-644. <http://dx.doi.org/10.3926/jiem.1046>
- Seligman, M. & Csíkszentmihályi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Six, F. (2007). Building interpersonal trust within organizations: A relational signaling perspective. *Journal of Management of Governance*, 11 (3), 285–309.
- Smith, M. (1975). *When I Say No, I Feel Guilty: How to Cope - Using the Skills of Systematic Assertive Therapy*, New York: Bantam Books.
- Smith, R., Bhindi, N., Hansen, J., Riley, D., & Rall, J. (2008). Questioning the notion of ‘authentic’ leadership in education: The perspective of ‘followers’. In *Changing Climates: Education for Sustainable Futures*. International Research Conference of the Australian Association for Research in Education (AARE), 30 November-4 December 2008 (pp. 1-16). Brisbane: Australian Association for Research in Education.
- Strauss, A. and Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage Publications.
- Strauss, A. and Corbin, J. (1994). Grounded Theory methodology: An overview, In: *Handbook of Qualitative Research* (Denzin, N., K. and Lincoln, Y., S., Eds.). Sage Publications, London, 1-18.

- Souto, S. e Rego, A. (2003). Organizações autênticas: Um estudo de validação do construto em Brasil. *Alcance- Administração*, 10 (3), 394-418.
- Sparrowe, R. (2005). Authentic leadership and the narrative self. *The Leadership Quarterly*, 16 (3), 419-439.
- Spitzmuller, M., & Ilies, R. (2010). Do they [all] see my true self? Leader's relational authenticity and followers' assessments of transformational leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 19(3), 304-332. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Starratt, R. (2004). *Ethical leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Strauss, A. and Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, 2nd ed., Sage, Thousand Oaks, CA.
- Tamayo, A., Mendes A. e Paz M. (2000). Inventário de Valores Organizacionais. *Estudos de Psicologia*, julho/diciembre, ano/volume 5, nº002. Natal.
- The development and state of the art of Adult Learning and Education (ALE)* (2008), *National report of Portugal at CONFINTEA* by Agência Nacional para a Qualificação (National Qualifications Agency).
- Toor, S.-u.-R., & Ofori, G. (2008). Leadership for future construction industry: Agenda for authentic leadership. *International Journal of Project Management*, 26(6), 620-630. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijproman.2007.09.010>
- Turknett R. & Turknett, C. (2005). *Decent People, Decent Company: How to Lead with Character at Work and in Life*. Mountain View, California: Davies-Black.
- Walumbwa, F., Avolio, B., Gardner, W., Wernsing, T. & Peterson, S. (2008). Authentic Leadership: Development and validation of a theory-based measure. *Journal of Management*, 34(1), 89-126. <http://dx.doi.org/10.1177/0149206307308913>
- Weiss, J., Skelley, M., Haughey, J. & Hall, D. (2003). Calling, new careers and spirituality: A reflective perspective for organizational leaders and professionals. In M. Pava (ed.) and Patrick Primeaux (ed.) *Spiritual Intelligence at Work: Meaning, Metaphor, and Morals* (Research in Ethical Issues in Organizations, Volume 5), Emerald Group Publishing Limited, pp.175-201.
- Wrzesniewski, A. (2011). "Callings". In *The Oxford Handbook of Positive Organizational Scholarship*. Cameron, K., & Spreitzer G. (Eds.). Oxford University Press. Pp 45-54.

- Wrzesniewski, A. McCauley, C., Rozin, P. and Schwartz, B. (1997). Jobs, Careers, and Callings: People's Relations to their work. *Journal of Research in Personality*. Volume 31, Issue 1, March 1997, Pages 21-33.
<http://dx.doi.org/10.1006/jrpe.1997.2162>
- Wrzesniewski, A., Dutton, J. E. & Debebe, G. (2003). Interpersonal sensemaking and meaning of work. In Staw, B. M. & Kramer, R. M. (Eds.). *Research on organizational behaviour*, 25, 93-135.
- Yan, J. & Hunt, J. (2005). A Cross Cultural Perspective on Perceived Leadership Effectiveness. *International Journal of Cross Cultural Management*, 5(1), 49-66.
<http://dx.doi.org/10.1177/1470595805050824>
- Zand, D. (1972). Trust and Managerial Problem Solving. *Administrative Science Quarterly*, 17 (2), 229-239.
- Zanini, M. (2007). *Confiança – O Principal Ativo Intangível de uma Empresa*. Rio de Janeiro: Editora Campus.

Anexos

1 - Escalas utilizadas no estudo: Calling, climas autenticizóticos e Great Places to Work

Exm^o(^a) Sr(^a), se trabalha numa organização onde funcione um CNO colabore, de forma anónima, nesta investigação desenvolvida no âmbito do Doutoramento em Comportamento Organizacional do ISCSP da Universidade Técnica de Lisboa .

Idade: Género: F M

Função desempenhada no CNO

Seguidamente, são-lhe apresentadas diversas afirmações acerca da sua organização. Refira em que grau elas são ou não verdadeiras. Para o efeito, socorra-se da escala de seis pontos seguidamente apresentada. Responda de modo franco. Ou seja: descreva o modo como a sua organização realmente é, e não como gostaria que fosse.

A afirmação é completamente falsa 1	Na maior parte, é falsa 2	É um pouco falsa 3	É um pouco verdadeira 4	Na maior parte, é verdadeira 5	A afirmação é completamente verdadeira 6
As pessoas sentem que lhes são atribuídas responsabilidades importantes.					<input type="text"/>
Para continuar a trabalhar na organização, é necessário sacrificar a vida familiar.					<input type="text"/>
Há um grande espírito de equipa.					<input type="text"/>
As pessoas podem colocar a sua criatividade e imaginação ao serviço do trabalho e da organização.					<input type="text"/>
Esta organização ajuda as pessoas a conciliar o trabalho com a vida familiar.					<input type="text"/>
Os superiores cumprem as suas promessas.					<input type="text"/>
As pessoas sentem-se à vontade para mostrar que discordam das opiniões dos seus superiores.					<input type="text"/>
Quando se obtêm bons resultados devido aos esforços dos colaboradores, os “louros” (ex. as recompensas e os elogios) são distribuídos apenas por um número reduzido de chefias.					<input type="text"/>
A organização preocupa-se em que as pessoas conciliem o trabalho com as suas responsabilidades familiares.					<input type="text"/>
As pessoas sentem que podem aprender continuamente.					<input type="text"/>
A organização cria condições para que as pessoas acompanhem a educação dos seus filhos.					<input type="text"/>
Existe um sentido de família entre os colaboradores.					<input type="text"/>
Há favoritismos pessoais nas promoções.					<input type="text"/>
As pessoas sentem-se discriminadas.					<input type="text"/>
As pessoas preocupam-se com o bem-estar dos outros.					<input type="text"/>
As pessoas têm grande confiança nos superiores.					<input type="text"/>
As pessoas sentem-se livres para comunicar franca e abertamente com os superiores.					<input type="text"/>
É fácil falar com as pessoas situadas em níveis hierárquicos superiores.					<input type="text"/>
A atmosfera da organização é amistosa.					<input type="text"/>
As pessoas sentem que os superiores são honestos.					<input type="text"/>
As pessoas sentem que podem desenvolver as suas potencialidades.					<input type="text"/>

Nesta secção, pedimos-lhe que responda a algumas questões sobre a forma como vê o seu trabalho. Queremos saber o grau em que concorda com cada uma das afirmações que se seguem, de acordo com a escala entre “Discordo Fortemente” (1) a “Concordo Fortemente” (5).

Discordo Fortemente	Discordo Moderadamente	Não Concordo nem Discordo	Concordo Moderadamente	Concordo Fortemente	
1	2	3	4	5	
1. Acho o meu trabalho recompensante.					<input type="checkbox"/>
2. Estou desejoso(a) de me reformar.					<input type="checkbox"/>
3. O meu trabalho faz do mundo um melhor local.					<input type="checkbox"/>
4. Estou sempre a par do dia da semana em que estou e antecipo bem os fins de semana. Sou dos que costuma dizer “Até que enfim é sexta-feira!”.					<input type="checkbox"/>
5. Tendo a levar trabalho comigo para as férias.					<input type="checkbox"/>
6. Espero estar num emprego de nível mais elevado dentro de cinco anos.					<input type="checkbox"/>
7. Escolheria novamente a minha vida profissional atual se tivesse oportunidade.					<input type="checkbox"/>
8. Sinto que controlo a minha vida profissional.					<input type="checkbox"/>
9. Gosto de falar sobre o meu trabalho com outras pessoas.					<input type="checkbox"/>
10. Vejo o meu emprego principalmente como um trampolim para outros empregos.					<input type="checkbox"/>
11. A minha primeira razão para trabalhar é financeira – para suportar a minha família e estilo de vida.					<input type="checkbox"/>
12. Espero estar a fazer o mesmo trabalho dentro de cinco anos.					<input type="checkbox"/>
13. Se estivesse financeiramente seguro, continuaria com o meu trabalho atual, mesmo que deixasse de ser pago.					<input type="checkbox"/>
14. Quando não estou a trabalhar, não penso muito sobre o trabalho.					<input type="checkbox"/>
15. Vejo o meu emprego como uma necessidade de vida, tal como respirar ou dormir.					<input type="checkbox"/>
16. Nunca levo trabalho para casa comigo.					<input type="checkbox"/>
17. O meu trabalho é uma das coisas mais importantes na minha vida.					<input type="checkbox"/>
18. Eu não encorajaria pessoas mais novas a seguirem o meu tipo de trabalho.					<input type="checkbox"/>

Obrigado.

2 - Escalas utilizadas no estudo: Calling, Liderança Autêntica e envolvimento no trabalho

Exmo.(a). Senhor (a) Professor (a), caro (a) colega.

Chamo-me Victor Seco e sou aluno do Doutoramento em Ciências Sociais, Especialidade de Comportamento Organizacional do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa. Este trabalho de investigação, realiza--se no âmbito de uma Tese de Doutoramento, subordinada ao tema "Liderança Autêntica", sob a orientação do Professor Doutor Miguel Pereira Lopes. Caso tenha dúvidas no preenchimento deste questionário, por favor contacte victor.seco@gmail.com. As suas respostas serão consideradas estritamente confidenciais.

Habilitações académicas: Doutoramento ☐ Mestrado ☐ Pós-Graduação ☐ Licenciatura ☐
Bacharelato ☐ Outra ☐ Qual _____

Género: Masculino ☐ Feminino ☐

Idade

Há quanto tempo trabalha com o seu atual líder : <5 anos ☐ 5< anos <10 ☐ > 10 anos ☐

Há quanto tempo acabou a sua formação inicial : <5 anos ☐ 5< anos <10 ☐ > 10 anos ☐

Há quanto tempo trabalha nesta escola : <5 anos ☐ 5< anos <10 ☐ > 10 anos ☐

Pense no seu superior mais próximo (ou seja, o líder da sua área disciplinar). Por favor, refira a frequência com que ele, ou ela, adota os seguintes comportamentos. Utilize a seguinte escala, colocando à frente de cada afirmação o algarismo correspondente à sua resposta. Refira como o seu superior realmente se comporta, e não como gostaria que se comportasse.

Nunca	Uma vez por outra	Por vezes	Com alguma frequência	Frequentemente, senão sempre
0	1	2	3	4

O meu superior

Toma decisões, baseado(a) nos seus valores fundamentais.	<input type="checkbox"/>
Analisa informação relevante antes de tomar uma decisão	<input type="checkbox"/>
Tem uma noção clara do modo como os outros encaram as suas (dele/a) capacidades.	<input type="checkbox"/>
Encoraja todas as pessoas a dizer o que pensam	<input type="checkbox"/>
Pede-me para tomar posições de acordo com os meus valores essenciais.	<input type="checkbox"/>
Ouve cuidadosamente os diferentes pontos de vista antes de tirar conclusões.	<input type="checkbox"/>
Sabe quando é altura de reavaliar e mudar as suas posições em assuntos importantes.	<input type="checkbox"/>
Diz as duras verdades.	<input type="checkbox"/>
Toma decisões difíceis, baseado(a) em elevados padrões éticos.	<input type="checkbox"/>
Compreende como as suas ações têm impacto nas outras pessoas.	<input type="checkbox"/>
Mostra as emoções que correspondem ao que sente.	<input type="checkbox"/>
Diz exatamente o que pensa.	<input type="checkbox"/>
As suas ações condizem com as suas crenças e convicções.	<input type="checkbox"/>
Solicita-me pontos de vista que questionem as suas (dele/a) posições mais profundas.	<input type="checkbox"/>
Procura obter informação (feedback) das pessoas para melhorar as relações de trabalho com elas.	<input type="checkbox"/>
Assume os erros que comete.	<input type="checkbox"/>

Pense, por favor, na sua satisfação com o trabalho que desenvolve. Refira o grau de concordância com as afirmações seguintes. Utilize a seguinte escala, colocando à frente de cada afirmação o algarismo correspondente à sua resposta. Seja franco(a). Todas as repostas são corretas desde que correspondam ao que pensa e sente.

Discordo em Absoluto 1	Não Concordo 2	Concordo 3	Concordo em Absoluto 4
A administração da escola encoraja-me e apoia-me sempre que necessito.			
Participo na tomada de decisões importantes para a escola.			
Sou respeitado(a) pelos meus colegas.			
Sinto que há grande cooperação entre todos os profissionais da escola.			
O meu trabalho faz-me sentir realizado(a) profissionalmente.			
Gosto das pessoas com quem trabalho.			
Estou satisfeito com o valor monetário que me pagam no final do mês.			
Compreendo claramente os objetivos e prioridades pedagógicas da minha escola.			
Estou, de forma geral, satisfeito por ser professor nesta escola.			
Estou satisfeito com os incentivos e recompensas que são praticados nesta escola.			
Nesta escola, posso desenvolver novas capacidades e aprender coisas novas.			
Sou justamente avaliado nesta escola.			
Estou satisfeito com o estatuto social do meu trabalho.			
Estou satisfeito com as minhas hipóteses de promoção na carreira.			

8. As seguintes afirmações referem-se à forma como se sente no seu trabalho. Por favor, leia atentamente cada um dos itens seguintes e responda se já experimentou, em relação ao seu trabalho, o que lhe é proposto. Caso nunca tenha tido tal sentimento, responda “0” (zero). Em caso afirmativo, indique a frequência (de 1 a 6) que descreveria melhor os seus sentimentos, conforme o que abaixo se descreve.

Nunca 0	Quase nunca 1	Raramente 2	Regularmente 3	Frequentemente 4	Quase sempre 5	Sempre 6
Estou entusiasmado com o meu trabalho.						
No meu trabalho, sinto-me com muita energia.						
O meu trabalho inspira-me.						
No trabalho, sinto-me forte e vigoroso.						
Sinto-me feliz quando trabalho intensamente.						
Estou orgulhoso com o trabalho que realizo.						
Sinto-me envolvido com o trabalho que faço.						
“Deixo-me levar” pelo meu trabalho.						
Quando me levanto de manhã, tenho vontade de ir trabalhar.						

MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO E AJUDA

- 3 - Seco, V. e Lopes, M. (2013a). Professionals calling in lifelong learning centers. *Journal of Industrial Engineering and Management*, 6(2), 668-685. <http://dx.doi.org/10.3926/jiem.513>

Professionals calling in lifelong learning centers

Victor Seco, Miguel Pereira Lopes

Social and Political Sciences Institute - Tech Univ Lisbon (Portugal)

victor.seco@gmail.com, mplopes@iscsp.utl.pt

Received: July 2012

Accepted: November 2012

Abstract:

Purpose: This study aims to understand how the way people see their work and the authentic character of their organizational climate contribute to the building of a Great Place to Work.

Design/methodology/approach: This paper presents the results of a quantitative investigation that correlate the perceptions of organizational climate and the work orientations of professionals with different occupations on Portuguese lifelong education centers.

Findings: The study indicates that all the core elements of an authentic organization contribute to explain what people potentially expect from their companies: adequate material conditions plus a meaningful contribution.

Practical implications: The study has implications in the future for National Qualification Agency directors, education politicians and human resource managers who are responsible for providing good expectations within a healthy context of talent retention.

Originality/value: The novel contribution of this paper is the finding that employee's work orientations and authentic climate are related to each other in a Lifelong learning Center in the public education sector.

Keywords: work orientation, authentic organizational climates, great places to work, lifelong learning

...“Other orientations toward work certainly exist; work can be experienced as an alienating grind, an opportunity for challenge and growth, or any number of other framings. But callings have stolen center stage in our imaginations as offering some sort of special gateway to fulfillment and meaning in work.”

Wrzesniewski (2011)

1. Introduction

Since the beginning of the 1970's we have witnessed the emergence of a new educational paradigm. Differing significantly from the traditional one, which was based on “preparing for life”, adopted by adults who try to instill society's principles and values in children and adolescents, since this paradigm is essentially on a lifelong scale. A special interaction has been created between education and each member of the community. As in Blue Mountain, studied by Giles and Hargreaves (2006: page. 136-150) “the school established the idea of being a “learning community” as the core of its mission.” Then the andragogy construct, elaborated by Knowles (1984, 1990), and explained later by Brown (2006) “as the art and science to help others to learn”, appears to help governments and politicians to decide a better future for all.

On the other side of the bench the quality of life related to those within the educational process is crucial in order to develop countries and civilizations as there are many professionals in the world who develop lifelong learning processes. Those persons need to be engaged in doing their job, because working with adults and their problems is not easy and entails more than merely a salary in return for their work. It is far more than simply a well-paid job and a structured career, working in a lifelong learning center requires a special kind of dedication and a humanitarian predilection towards caring for people. When employees feel that the organization cares for and is helpful to the whole community, they feel that they are performing meaningful work. As Kets de Vries (2001: page 107) argues, “meaningful activity at work becomes a way to transcend personal concerns; it becomes a way to create a sense of continuity. Leaving behind a legacy through work becomes an affirmation of the person's sense of self and identity; it can become an important form of narcissistic gratification.” Meaningful work fosters the employees' self-esteem, hope, health, happiness and sense of personal growth (Csikszentmihalyi, 2003; Kets de Vries, 2001).

As such, in the current study it is very important to stress Calling as the Portuguese New Opportunities Centers (NOCs) most perceived work orientation. As meaningful places to work, along with professionals touched by calling and in addition to their authentizotic climate facets, they become “great places to work”, thus defining NOCs as nontoxic places to work. The NOCs organizational structure, an innovative group in Portuguese public administration, includes clear political and operational levels so misunderstandings or interferences between “workers” and managers are reduced. In public schools in particular, the NOCs represent a new

leadership formula. Those who work in low structural/technical levels are directly responsible for the success of their own work and that is reflected directly in the NOCs fixed goals.

Given this, the present paper aims to elucidate on the importance of the work orientation Calling, its structure, content and the very essence of the construction of special and great places to work. To achieve this goal we explore correlations between perceived work orientations, authenticzotic climates and the occupations of the professionals. This paper is structured as follows. After explaining what work orientation is and which components the construct is comprised of, we will explore the concept of “Best places to work” and the relationship with the “authenticzotic organizations” construct to capture their climatic characteristics and the essence of these vibrant and meaningful workplaces. Next, we will develop some political, physical and professional observations concerning the occupations performed by the respondents. We will then follow the usual format: method, results, discussion and conclusions. The main limitations of the research and suggestions for future research are also explored.

1.1. Work orientation

Employees increase their commitment and quality of life due to satisfaction with work (Loscoco & Roschelle, 1991, Wrzesniewski, McCauley, Rozin & Schwartz, 1997). People who consider their work as a Job live simply to earn money, as that allows them to do whatever they wish to do outside of their job. They have little investment and gain little satisfaction other than the paycheck. As Wrzesniewski et al. (1997: page 22) said, “The major interests and ambitions of Job holders are not expressed through their work”. When work is perceived as a job, people look forward to taking a break, finishing work, the weekend, public holidays, and vacations. Outside of their working hours, little or no thought, time, or energy is devoted to the work. On the other hand, people who believe that the most important thing in their life is their Career place importance not only on the money they can possibly earn, but also on their ability to climb to the upper realms of power or make decisions within their organization. A career is perceived as a progression of continuous improvement through pay raises, promotions, better opportunities and experiences regarded as essential to ongoing advancement. People commit themselves to working far beyond the normal workday, during evenings, weekends, and vacations. As such, they “have a deeper personal investment in their work and mark their achievements” (Wrzesniewski et al., 1997: page 22).

Coetzee (2008) presents a valuable theoretical framework (career enablers, career drivers, career harmonisers, career preferences and career values) to help individuals recognise the significance of developing their inner career resources and drawing on these psychological resources to improve their universal employability characteristics and abilities. Last but not least, we refer to Calling as the way people live to work. Their work is something that simply fulfills their lives. They are unconcerned with earnings or career advancements. A calling is

work that a person feels called to do by a higher power. Work that is a calling feels like it both contributes to humanity and is also in line with an individual's purpose in life. Characteristically, people perceiving their work as a calling indicate they would do the work for little or no pay, so satisfying is it. For those individuals, it is the work itself which provides satisfaction, rather than any external recognition or reward. People “find that their work is inseparable from their life” (Wrzesniewski et al., 1997: page 22). Dobrow (2004) proposes a new calling construct, comprised of seven elements: 1) passion; 2) identity; 3) need to do it/urgency; 4) longevity; 5) engulfs consciousness; 6) sense of meaning; 7) self-esteem. The author presupposes that having a calling could be measured, and its background and consequences (behavioral, cognitive, and affective) could be explored.

1.2. Best places to work

The “Best places to work” project started in the United States less than 30 years ago (Levering & Moskowitz, 1983). The purpose was to select and announce the names of organizations with good practices towards their employees. The design of the project belongs to the Great Place to Work Institute, located in San Francisco, which surveys American and, more recently, European, Latin American and Asian workplaces, giving employees the opportunity to evaluate their company regarding its philosophy, policies and practices. Every year, since 1998, Fortune magazine has published the names of the “100 best workplaces to work” (e.g., Levering & Moskowitz, 1998; Moskowitz & Levering, 2003). The evaluation model includes five dimensions: credibility, respect, fairness, pride and camaraderie. The model represents the commonly accepted expression of a focus on the human side of the organization, and is also present in projects all over the world. The “best places to work” model received the support of the European Commission (European Commission, 2001), which also set it up as a way to disseminate best practices of human resource management in the European Union and as a way to promote corporate social responsibility (Rego & Cunha, 2005: page 4).

1.3. Authentizotic organizations

The “great places to work” concept is related to the authentizotic organizations construct referred to by Kets de Vries (2001). In books such as “Coach and Couch” and “The Leader on the Couch”, Kets de Vries suggests that organizations should be, what he calls, ‘authentizotic.’ Based on the Greek words *authentikos* (‘authentic’) and *zotikos* (‘vital to life’), he says these are organizations in which “you really feel alive” and are a “flag to show these are the best companies to work for.” An in-depth analysis of these companies reveals that they are steeped in human values, such as trust, fun, candor, empowerment, and respect for the individual, fairness, teamwork, customer orientation, accountability, continuous learning, and openness to change. These companies are also distinguished as being family friendly. These characteristics go a long way toward explaining the success of many of Fortune’s forward thinking organizations. After carrying out exploratory and confirmatory factor analyses on a

measure of the six authenticzotic dimensions, Rego and Souto (2004a, 2004b) and Rego and Cunha (2005) came to a six-factor model: spirit of camaraderie; credibility of the leader; open and frank communication with the leader; opportunities for learning and personal development; fairness/equity; work-family conciliation. The model fits the data well, reliabilities are satisfactory, and the six climate types predict significant variance of intent to leave, organizational commitment and individual performance (Rego, 2004; Rego & Souto, 2004a, 2004b; Rego & Cunha, 2005). These findings are important because they suggest that an exemplary workplace reduces staff turnover, and promotes organizational commitment, individual performance and organizational effectiveness. These dimensions are crucial for the understanding of work orientation, especially if we test how the occupation performed correlates with that relationship and we could find evidence of healthy organizations to work in. Based on the aforementioned research findings and the specific characteristics of those Lifelong Learning organizations (NOCs - New Opportunities Centers), the following hypothesis was formulated:

H1: Perceived facets of authenticzotic climates are significantly related to work orientation.

H2: Occupations performed are significantly related to perceived facets of authenticzotic climates.

H3: Occupations performed are significantly related to work orientation.

2. Method

2.1. Sample

The participants were a convenience sample of employed adults at managerial and staff levels in a Portuguese governmental Lifelong Learning initiative. They came from different northern Portuguese locations. Of the 168 respondents, 75% were female, with a mean age of 34.1 years (age range 20–59). This sample included individuals in a range of occupations related to NOCs, including directors, coordinators, diagnosis and “pathfinder” counselors, recognizing and validating competences counselors, trainers, external evaluators and administrative technicians, distributed as we can see in Table 1. We have chosen a special type of Lifelong Learning organization found in Portugal: The New Opportunities Centers (NOCs). These organizations are generally composed of young people, who are extremely intrinsically motivated and who have a high level of training. In 2000, a National System of Recognition, Validation and Certification of Competences (RVCC) was created in Portugal resulting from the principles stated in the Memorandum on Lifelong Learning, European Commission (2000) and the so-called Lisbon Strategy (2000, 2005 and 2008). NOCs were created with the main goal of implementing this system, so that adults could be qualified with a diploma of either basic education level or of secondary education level. In order to put this into context it seems relevant to clarify that NOCs are officially defined in legal documents as gateways for Lifelong Learning. On arrival at a New

Opportunities Center, adults are interviewed and then go through a so-called diagnosis step, devised to make them aware of their competencies and the knowledge acquired throughout their lives (lifelong and life wide). It seems relevant to mention that each NOC has a technical-pedagogical team which is composed of: the NOC director, who represents the center; the pedagogical coordinator, who is responsible for pedagogical, technical and evaluation supervision; the diagnosis and "pathfinder" counselor, who gives the adult advice on the best pathway to achieve qualifications according to his/her character and life experience; the recognizing and validating competences counselors, who counsel and guide the adults and coach the adults through the RVCC process; the trainers of the different Key Competences Areas of the Key Competences Frames of Reference for Adult Education and Training (basic and upper secondary levels), who help the adult to interpret reference frameworks and validate their competences and the administrative technician, who develops administrative work and provides front-office service. There is also an independent element who does not form part of the technical-pedagogical team but is crucial to the social recognition of the system: the external evaluator. All of the members of the NOI (New Opportunities Initiative) are paid either through European funds or by the Portuguese Government (ANQ report to Confintea, 2008). Both private and public NOCs have a similar organizational system and similar goals. The major differences relate to the financial budget, leadership practices and human resources management. NOCs represent a new level of leadership in Portuguese public administration. In 2010, 43% of NOCs were based in lower secondary and upper secondary state schools. They are effectively micro organizations inside a bigger one. Locally ruled by the school directors they have centrally delegated autonomy given by the National Qualifications Agency (NQA). A Quality Chart has been designed as a guideline for the NOCs activity, namely action paths and procedures, which establishes national targets for adult qualifications and the three performance levels to be obtained by each NOC in order to contribute to the country's targets. A national IT appliance (SIGO) was also created to store, manage and supply information on the outcomes of the NOI. Therefore NOCs seem to represent new challenges for schools through implementing a new type of educational provision bringing them closer to the local community and through enabling them to become a kind of lifelong learning and educational services supplier. This has already led to organizational changes in schools. In each case, a part of the main building or premises has been allocated to the center, its staff and the adults who are enrolled in the process of recognizing, validating and certifying competences. Members of the school teaching staff have already been allocated a specific type of work required by the center. Partnerships with local companies and businesses have been established, so that their workers could begin the process of improving their qualifications. The center's team meets the adults at their workplaces or villages as this is a more convenient setting for them. Other issues are the work and tasks performed by teachers. The teacher who will be in charge of the coordination of the center has to project a certain image, have leadership and teamwork skills and be available to embrace this new full time task because he or she will be the key person in the development of the NOCs activity and of the pedagogical and "curricular" team. The teachers who work in the center as

trainers deal with new work and tasks: they are asked to uncover and validate competences based on a Key Competences Frame of Reference. Even teachers can take on the role of counselors having responsibility for recognizing and validating competences. In former times there were teachers who volunteered to work in an NOC because they saw it as a challenge, something new in the Portuguese educational and training system related to adult education, something which was worth trying. Now, that could prove to be a weighty obligation owing to teacher unemployment and while some people may consider that this kind of provision offered by the school is not part of the teaching profession but in fact a different job, others consider this kind of work as a despicable job (Cotrim, 2010). Therefore, this seems to be an adequate context in which to study career orientations. As we have said this sample included individuals in a range of occupations related to NOCs, including directors, coordinators, diagnosis and “pathfinder” counsellors, recognizing and validating competences counselors, trainers, external evaluators and administrative technicians, illustrated as we can see in the following table.

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Director	9	5,4	5,4
Coordinator	21	12,5	17,9
Trainer	52	31,0	48,8
Diagnosis	15	8,9	57,7
RVCC	60	35,7	93,5
A.Technicians	5	3,0	96,4
E.Evaluators	6	3,6	100,0
Total	168	100,0	

Table 1. NOCs range of occupations, frequencies and percentages

2.2. Comparative analysis

We have decided, in order to enable cross-referencing with other data, to group distinct occupations into four dimensions of authenticizotic climates of decision or participation in the RVCC process: directors and coordinators (political decisions), trainers (school participation), diagnosis and RVCC professionals (core workers) and lastly administrative technicians and external evaluators (out-sourcing the process). We present data similar to the study by Rego and Cunha (2005), regarding the dimensions of authenticizotic climates, and to the study by Wrzesniewski et al (1997), concerning the way in which people regard their work.

2.3. Procedure

During a professional convention, we initiated our investigation by collecting data through a questionnaire, which required individuals to report their perceptions of organizational climate and work orientations.

2.4. Measures

Authentizotic dimensions. Studies conducted by (Rego, 2004; Rego & Souto, 2004a, 2004b; Rego & Cunha, 2005; Souto & Rego, 2003) confirmed the reliability and validity of the questionnaire in both Portuguese and Brazilian contexts. It is comprised of 21 six-point self-report scales, measuring the six authentizotic dimensions described above. A six-point scale ranging from “the statement is completely false” to “the statement is completely true”. Table 2 provides examples of the issues associated with each dimension.

Spirit of Camaraderie	There is a great team spirit. There is a sense of family between the employees.
Trust and credibility of the leaders	Leaders fulfill their promises. People trust their leaders.
Open and frank communication with the leader	People feel free to communicate frankly and openly with the leaders. It is easy to talk with people placed at higher positions in the organization.
Opportunities for learning and personal development	People feel that important responsibilities are assigned to them. People feel that they can develop their potential.
Equity/fairness	When good outcomes are reached through the employees' efforts, the “laurels” (e.g., compensation and praise) are distributed only to a few managers. (r) There is personal favoritism in the promotions. (r)
Work-family conciliation	To advance in the career, it is necessary to sacrifice the familiar life. (r) This organization helps employees to reconcile work and family life. The organization creates conditions so that people can keep up the children's instruction.

(r) means inversed item Adapted from Rego and Cunha (2005)

Table 2. Authentizotic dimensions issues

Exploratory factor analysis, after varimax rotation. We have found five factors similar to those of Souto and Rego (2003) and similar data is in Table 3. The factors worked on by Rego and Cunha (2005) at a later date are presented in the left-hand column.

The findings extracted from the factorial scheme reveal to us that most of the internal consistency items are above 0,54 except inversed items with negative values. The question 8, also a negatively charged item, presents a positive value which could be related with some misunderstood by professionals. In fact, working with people without qualifications is hard. The “laurels”, namely compensation and praise, are not the same as in other businesses. So far it is clear that, the most powerful explanation dimensions are: Spirit of Camaraderie and Respectful Behavior from the leader (namely, Trust and credibility of the leader and also Open and frank communication with the leader), which could mean, in our opinion, a great deal of “complicity” in the local political managers and the followers relationships.

	Factor 1 (0,77)	Factor 2 (0.89)	Factor 3 (0.67)	Factor 4 (-0.31)	Factor 5 (0,72)
There is a great team spirit.	0.864				
There is a sense of family between the employees.	0.773				
People show concerns for the well-being of the others.	0.628				
The organization atmosphere is friendly.	0.445				
Leaders fulfill their promises.		0.680			
People trust in their leaders.		0.698			
People feel that the leaders are honest.		0.743			
People feel free to communicate frankly and openly with the leaders.		0.770			
People feel free to show discordances to their leaders.		0.797			
It is easy to talk with people placed at higher positions in the organization.		0.710			
People feel that important responsibilities are assigned to them.			0.622		
People can place their creativity and imagination in benefit of the work and the organization.			0.543		
People feel that they can learn continuously.			0.732		
People feel that they can develop their potential.			0.630		
When good outcomes are reached through the employee's efforts, the "laurels" (e.g., compensation and praise) are distributed only to a few managers.(r)				0,547	
There is personal favoritism in the promotions.(r)				-0,826	
People feel discriminated.(r)				-0,880	
To advance in the career, it is necessary to sacrifice the familiar life.(r)					-0,698
This organization helps employees to reconcile work and family life's.					0,666
The organization acts in order to allow people can conciliate work with their familiar responsibilities.					0,681
The organization creates conditions so that people can keep up the children's instruction.					0,743

Kaiser-Meyer-Olkin Measure = 0,88 (0,91); Bartlett's Test of Sphericity = 1786,63(2604,99)[p=0,0000]
(r) means inversed item

Table 3. Authentizotic organizational dimensions. Exploratory factor analysis

Confirmatory factor analysis. The means, standard-deviations and standardized regression weights (λ) for authentizotic characteristics are presented in Table 4 and Figure 1.

Dimensions of authentizotic climate	Means	Standard deviations	Standardized Regression Weights (λ)
Spirit of camaraderie	4,42	0,934	
Question 3	4,68	1,180	0,68
Question 12	4,14	1,165	0,66
Question 15	4,35	1,083	0,78
Question 19	4,63	1,075	0,60
Trust and credibility of the leader	4,40	0,994	
Question 6	4,35	1,204	0,60
Question 16	4,36	1,035	0,76
Question 20	4,57	1,092	0,91
Open and frank communication with the leader	4,41	1,106	
Question 7	4,31	1,243	0,79
Question 17	4,43	1,151	0,96
Question 18	4,55	1,172	0,72
Opportunities for learning and personal development	4,57	0,836	
Question 1	4,68	1,170	0,33
Question 4	4,70	1,054	0,47
Question 10	4,61	0,922	0,74
Question 21	4,39	1,111	0,84
Fairness/Equity	3,12	0,896	
Question 8	3,77	1,574	0,63
Question 13	2,96	1,732	-0,82
Question 14	2,68	1,617	-0,78
Work-family conciliation	3,70	1,008	
Question 2	2,64	1,356	0,26
Question 5	4,11	1,345	0,69
Question 9	4,15	1,279	0,90
Question 11	3,99	1,252	0,66
Adjustment index Complete standardized solution	$\chi^2(df)=325,927$; $p=,000$; $\chi^2/df=1,873$ $CFI=,909$; $PCFI=,753$; $GFI=,851$; $PGFI=,641$ $RMSEA=,072$; $P(rmsea \leq 0,05)=,002$		

Table 4. Authentizotic organizational dimensions. Confirmatory factor analysis

We must point out the most powerful results ($\geq 0,75$) on confirmatory analysis:

Questions 20, 16 and 17, highlight two special traits of Portuguese NOCs, the perceived honesty and frank communication of the leader. There is a perception of a respected and frank relationship between leaders and followers; Question 15 shows the perception of the NOCs' spirit of camaraderie, which is related to work connections, levels of performance and common professional purposes; Question 21 reflects the NOCs' employees' perception of opportunities for their potential development; Questions 13 and 14 show the NOCs' members' perception of equity; finally Question 9 suggests, that professionals perceive that NOC organizations act in order to enable people to balance work with their family responsibilities.

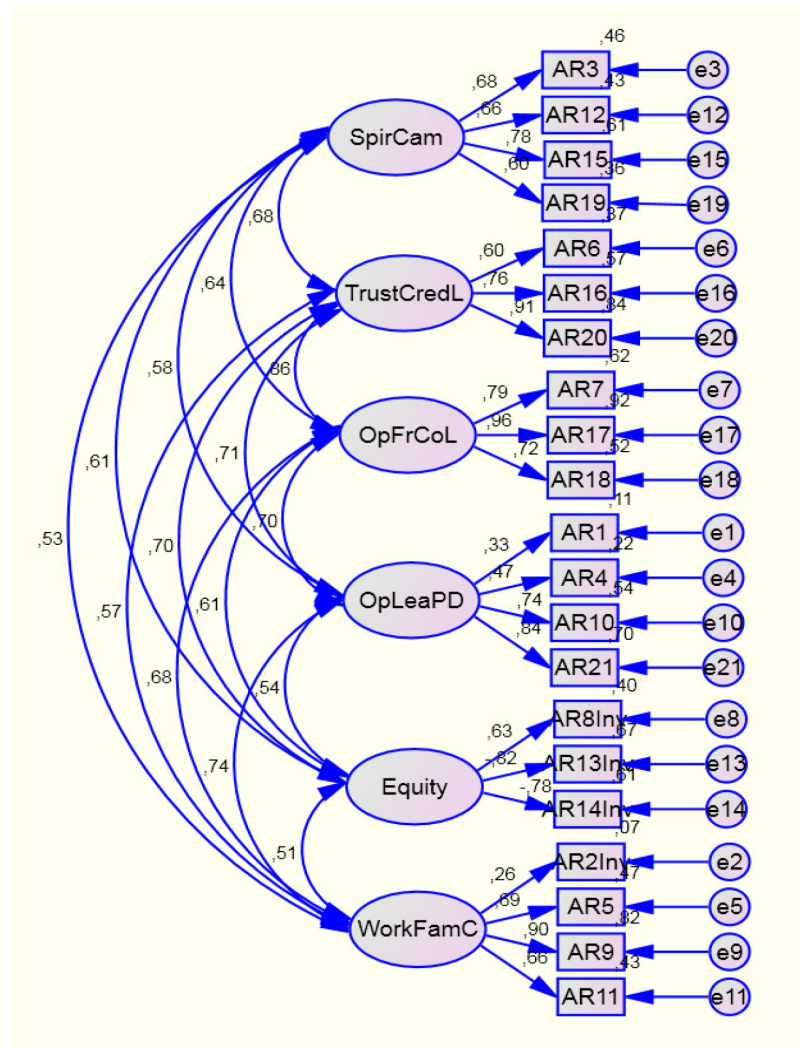


Figure 1. Confirmatory factor analysis. Authentizotic dimensions

Work orientations. We have used a translated adaptation of the “University of Pennsylvania WORK-LIFE questionnaire” used by Wrzesniewski et al (1997). We have translated the 18 items into Portuguese asking about specific aspects of relationships at work ignoring the authors’ true-false proposition. A five-point Likert-type scale was used for the subjects’ responses to each of the 18 items. Table 5 shows some examples of the issues associated with each relationship.

Job	I am very conscious of what day of the work week it is and I greatly anticipate weekends. I say, “Thank God it’s Friday!” I am eager to retire.
Career	I expect to be in a higher level job in five years. I feel in control of my work life.
Calling	My work makes the world a better place. I tend to take my work with me on vacations.

Table 5. Work orientations issues

Assuming that “the job-career-calling distinction is not necessarily dependent upon occupation” (Wrzesniewski et al, 1997), our aim was to observe whether the three distinct ways people

regard their work are available in our sample. We grouped the questions according to Wrzesniewski's perception of each dimension. A five-point scale is used ranging from "strongly disagree" to "strongly agree".

The exploratory factorial analysis results show Cronbach's work dimensions alphas are 0,482 for Job, -0,205 for Career and 0,534 for Calling.

Cronbach's alpha value of Career dimension is negative, due to a negative average covariance among items that defy the assumptions of the reliability model, and so this dimension failed. We have also tried to improve our study regarding the other two work orientations. So we have eliminated items number 2 and 15 on the reliability analysis of the Job dimension and number 5 on the Calling dimension. Then we obtained better Cronbach's alphas of 0,517 for Job and 0,609 for Calling respectively. We conclude that this instrument was psychometrically acceptable despite constraints.

3. Results

The relationship between the variables was calculated by means of Pearson's correlations. This method allowed the researcher to identify the direction and strength of the relationship between each of the variables. As shown in Table 6, significantly positive and negative relationships were observed between occupations and authenticzotic climate dimensions, job and calling work orientations.

	Job	Calling	Occupation
Spirit of camaraderie	-0,065	0,161*	-0,182*
Trust and credibility of the leader	-0,112	0,289**	-0,210**
Open and frank communication with the leader	-0,157*	0,298**	-0,246**
Opportunities for learning and personal development	-0,267**	0,257**	-0,294**
Fairness/Equity	0,044	-0,098	0,118
Work-family conciliation	-0,010	0,245**	-0,150
Occupation	0,202**	-0,156*	-

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Table 6. Pearson's correlations

The significant correlations range from $r = -0,294$ to $0,298$ ($p \leq 0,01$) and from $r = -0,182$ to $0,161$ ($p \leq 0,05$). Table 6 shows a significant positive relationship between the climate dimensions and calling. Calling has significant positive Pearson correlations with every climate dimension [from $r = 0,245$ to $0,298$ ($p \leq 0,01$)], with the exception of equity. Job has only two [$r = -0,157$ ($p \leq 0,05$) and $r = -0,267$ ($p \leq 0,01$)] significant negative correlations with climate dimensions. Based on the statistical results, H1 (perceived facets of authenticzotic climates are

significantly related to work orientations) is only partially accepted with calling work orientation. Table 6 shows that every climate dimension has a significant (0,01 level) negative Pearson correlation with occupation performed, excepting equity. As we have put occupations in the following order [directors and coordinators (political decisions = 11), trainers (school participation = 12), diagnosis and RVCC professionals (core workers = 13) and, in last place, administrative technicians and external evaluators (out-sourcing the process = 14)] we could conclude that the facets of authentizotic climates are more perceptible for people placed on lower levels of decision-making. Focusing on the statistical results, H2 (occupations performed are significantly related to perceived facets of authentizotic climates) is totally accepted. Table 6 present Calling as having a significant negative Pearson Correlation ($r = -0,156$, $p \leq 0,05$) with occupation performed. At the same time Job has a significant Pearson correlation ($r = 0,202$, $p \leq 0,01$) with occupation performed. The contradiction between Job and Calling correlations shows that people who have opposed work orientations assume a contradictory relationship with the occupation performed. People who consider Calling as an important work orientation have no political or formal power on the NOCs structure. This means that H3 (occupations performed are significantly related to work orientations) is almost totally accepted because we haven't consider Career work orientation.

4. Discussion

The study explored the relationship between occupation performed in relation to the authentizotic climate dimensions and work orientations, both together and separately. There seems to be a need for research on how the perceived psychological facets of authentizotic climates enhance individuals' calling and job orientations in the construction of a great place to work. Although not all of the research hypotheses were accepted, our results indicated a number of significant relationships between the variables which provided valuable pointers about the relationship between the variables of concern to the present study. The following socio-demographic characteristics of the sample were kept in mind when interpreting the data: the participants were predominantly employed and were mainly women in their early adulthood life/career stages, mostly occupying middle level staff positions in the field of RVCC training and education.

Overall, the results suggest that participants who value the spirit of camaraderie in their occupation are also connected to the calling orientation. The closely related term vocation has been defined as a calling to something larger than oneself (Greenbalt & Greenbalt, 2001), such as an over-whelming desire to find meaning in our lives through work (Fine, 2003). Dobrow (2007) found that among musicians, perceptions of calling were related to the level of involvement in musical activities, enjoyment of practicing, having parents involved in the arts, and enjoyment of socializing with other musicians, but not to their level of ability or demographic variables. Collectively, results from these studies suggest that adults who view their career as a calling appear to have higher levels of well-being, work satisfaction,

enjoyment of their work, and occupational commitment. There is a transcendental dimension of work partnership, beyond work itself, referred to the whole meaning of the work. In addition, the significant relationship observed between occupation performed, calling work orientation and the work-family balance values, suggests that participants who value conciliation between all that, deserve to improve their employability characteristics and abilities, not forgetting their highly enthusiastic contribution to the organization. These findings are in agreement with those of Coetzee and Esterhuizen (2010). The authors found that if people were clear about their career goals, they would be more optimistic and emotionally balanced. Moreover, as observed by Meyer and Allen (1997), having the possibility to influence the goals of the organization seems to increase the participants' sense of responsibility towards continuing to work for the organization. It appears that open and frank communication with the leader plus opportunities for learning and personal development, both related to occupation performed, tend to increase a sense of accountability in relation to their contribution towards making the organization a Great Place to Work. Kidd (2008) found too that having positive thoughts and clarity about the future relates to positive career experiences or feelings. In addition, our findings also suggest that having good climate perceptions would contribute to the strongest work orientation, namely Calling. These findings are in agreement with those of Meyer, Allen and Smith (1993), who suggest that affective commitment develops when involvement in one's occupation proves to be a satisfying experience (for example being given the opportunity to do satisfying work or to develop valued skills). Finally we can adjoin the importance of the special contribution of middle level staff positions people on the achieving of great places to work at CNOs. We conclude that people who feel that their work place makes the difference on society greater good are people who thought less on career or money implications. They do the things for the others sake because they assume it is the best way.

The novel contribution of this paper is the application of work orientation and authentizotic climates scales, generally used on private enterprises investigations, to the public education sector, in particular the Lifelong Learning.

5. Conclusion

The findings of this study could have implications for NQA directors, education politicians and human resource managers who are responsible for providing good expectations within a healthy context of talent retention. As Rego & Cunha (2005) said, "if managers aim to build healthy and effective organizations, they may want need to pay attention to a number of aspects: (a) their ethical, honest, respectful and trustful way of acting; (b) the opportunities for learning and personal development that they provide to employees; (c) the degree to which they take employees as people in search of meaningful work and a positive sense for life; (d) the honesty and frankness they place in communicating with subordinates; (e) the ways they allow their subordinates to strike a balance between work and family; (f) the ways they

promote a spirit of camaraderie and teamwork; (g) the fairness that they express in their decisions, namely those involving promotions and rewards.” Coetzee and Bergh (2009) note that career behaviors and career meta-skills may lead to higher levels of life and career satisfaction and, as indicated by the results of the present study, through people’s emotional attachment to the organization. Perhaps in this way there will emerge a true sense of calling. Dobrow (2004) claimed that a calling can be considered as an extreme form of subjective career success. It is wise not to forget Hirschi (2010), who says that sense of calling in one’s career is supposed to have positive implications for both individuals and organizations but current theoretical development is plagued with incongruous conceptualizations of what does or does not constitute a calling. Despite its contributions, this study has several limitations. The main limitation is that the work orientations results, mostly the career dimension ones, were not in line with the studies which initially inspired us. Another limitation could be related to the lower lambdas of some correlations. This research approach would require a larger sample, in order to find clusters of a significant size and which were more statistically comparable. Despite these criticisms, the study indicates that all core elements of authentic organizations may widely contribute to management theory and practice in educational institutions by clarifying what people potentially expect from their companies: adequate material conditions plus a meaningful contribution. With this paper, we present some evidence of authentic climates in special organizations of LifeLong Learning. We also prove that the work and tasks performed are significantly related to those climates. Finally we conclude that there are some NOCs with authentic climates and they are great places to work. Given the lack of empirical evidence and the limitations in terms of instruments of measurement , we hope that our work will stimulate more researchers to study other kind of authentic, public and private, organizations.

References

- Brown, K. (2006). Leadership for Social Justice and Equity: Evaluating a Transformative Framework and Andragogy. *Educational Administration Quarterly*, 42(5) December, 700-745. <http://dx.doi.org/10.1177/0013161X06290650>
- Coetzee, M. (2008). Psychological career resources of working adults: A South African survey. *SA Journal of Industrial Psychology*, 34(2), 32-41.
- Coetzee, M., & Bergh, Z.C. (2009). Psychological career resources and subjective work experiences of working adults: An exploratory study. *SA Business Review*, 13(2), 1-31.
- Coetzee, M., & Esterhuizen, K. (2010). *Psychological career resources as predictors of African graduates’ coping resources: An exploratory study*. Manuscript submitted for publication.
- Cotrim, A. (2010), *The Impact of New Opportunities Centers (NOC) on school organization and on teachers’ work*, Lisbon University, Institute of Education.

Csikszentmihaly, M. (2003). *Good business: Leadership, flow and the making of meaning*. New York: Viking.

Dobrow, S.R. (2004). Extreme subjective career success: A new integrated view of having a calling. Paper presented at the *Annual Meeting of the Academy of Management*, New Orleans, LA.

Dobrow, S.R. (2007). *The development of calling: A longitudinal study of musicians*. Best Paper Proceedings of the Academy of Management Conference, Philadelphia.

European Commission (2000). Commission Memorandum of 30 October 2000 on lifelong learning [SEC(2000) 1832 final - Not published in the Official Journal].

European Commission (2001). *Promoting an European framework for corporate social responsibility*. Luxembourg: European Communities.

Fine, R.M. (2003). Career spirituality-Learning the R.O.P.E.S. (ERIC Document Reproduction Service No. ED480523).

Giles, C., & Hargreaves, A. (2006). The Sustainability of Innovative Schools as Learning Organizations and Professional Learning Communities During Standardized Reform. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 124-156. <http://dx.doi.org/10.1177/0013161X05278189>

Greenbalt, A., & Greenbalt, P. (2001). *Integrating psychology and spirituality during career exploration*. Paper presented at the National Career Development Association Global Conference, Vancouver, BC, Canada.

Levering, R., & Moskowitz, M (1983). *The 100 Best Companies to Work for in America*. New York: Doubleday.

Levering, R., & Moskowitz, M. (1998). The 100 best companies to work for in America. *Fortune*, January 12, 26-35.

Loscocco, K. A., & Roschelle, A. R. (1991). Influences on the quality of work and nonwork life: Two decades in review. *Journal of Vocational Behavior*, 39, 182-225. [http://dx.doi.org/10.1016/0001-8791\(91\)90009-B](http://dx.doi.org/10.1016/0001-8791(91)90009-B)

Hirschi, A. (2010). Callings in career: A typological approach to essential and optional components. *Journal of Vocational Behavior*, article in press.

Kets De Vries, M.F.R. (2001). Creating authentizotic organizations: Well-functioning individuals in vibrant companies. *Human Relations*, 54(1), 101-111. <http://dx.doi.org/10.1177/0018726701541013>

- Kidd, J.M. (2008). Exploring components of career well-being and the emotions associated with significant career experiences. *Journal of Career Development*, 35(2), 166-186. <http://dx.doi.org/10.1177/0894845308325647>
- Knowles, M. et al (1984) *Andragogy in Action. Applying modern principles of adult education*. San Francisco: Jossey Bass. *A collection of chapters examining different aspects of Knowles' formulation.*
- Knowles, M.S. (1990) *The Adult Learner. A neglected species (4e)*, Houston: Gulf Publishing. First appeared in 1973. 292 + VIII pages. Surveys learning theory, andragogy and human resource development (HRD).
- Meyer, J.P., & Allen, N. (1997). *Commitment in the workplace, theory, research and application*. California: Sage.
- Meyer, J.P., Allen, N.J., & Smith, C.A. (1993). Commitment to organisations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 538-551. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.78.4.538>
- Moskowitz, M., & Levering, R. (2003). 10 great companies to work for in Europe. *Fortune*, January 20, 26-38.
- Rego, A. (2004). Organizações autenticizóticas: Desenvolvimento e validação de um instrumento de medida. Estudos de Gestão. *Portuguese Journal of Management Studies*, IX(1), 53-76.
- Rego, A., & Souto, S. (2004a). Comprometimento organizacional em organizações autenticizóticas. *Revista de Administração de Empresas*, 44(3), 30-43.
- Rego, A., & Souto, S. (2004b). La relación entre los climas organizacionales autenticizóticos y las variables intención de salida de la organización, el compromiso organizacional y el estrés. *Revista Latinoamericana de Administración*, 32, 77-101.
- Rego, A., & Cunha, M.P. (2005). Authentizotic organizing and employee happiness: an empirical study. *Working Papers in Management*, G/nº7/ 2005. Universidade de Aveiro.
- Souto, S., & Rego, A. (2003). Organizações autenticizóticas: Un estudio de validación del constructo en Brasil. *Alcance - Administração*, 10 (3), 394-418.
- The development and state of the art of Adult Learning and Education (ALE)* (2008). *National report of Portugal at CONFINTEA* by Agência Nacional para a Qualificação (National Qualifications Agency).
- Wrzesniewski, A., McCauley, C., Rozin, P., & Schwartz, B. (1997). Jobs, Careers, and Callings: Peoples's Relations to their work. *Journal of Research in Personality*, 31(1) March, 21-33. <http://dx.doi.org/10.1006/jrpe.1997.2162>

Wrzesniewski, A. (2011). "Callings". *The Oxford Handbook of Positive Organizational Scholarship*. Cameron, K., & Spreitzer G. (Eds.). Oxford University Press. Pp 45-54.

Journal of Industrial Engineering and Management, 2013 (www.jiem.org)



Article's contents are provided on a Attribution-Non Commercial 3.0 Creative commons license. Readers are allowed to copy, distribute and communicate article's contents, provided the author's and Journal of Industrial Engineering and Management's names are included.

It must not be used for commercial purposes. To see the complete license contents, please visit

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/>.

- 4 – Seco, V. e Lopes, M. (2013b). Calling for Authentic Leadership: The Moderator Role of Calling on the Relationship between Authentic Leadership and Work Engagement. *Open Journal of Leadership*, 2(4), 95-102. <http://dx.doi.org/10.4236/ojl.2013.24015>

Calling for Authentic Leadership: The Moderator Role of Calling on the Relationship between Authentic Leadership and Work Engagement

Victor Seco, Miguel Pereira Lopes

Social and Political Sciences Institute, University of Lisbon, Lisbon, Portugal
Email: victor.seco@gmail.com, mplopes@iscsp.ulisboa.pt

Received October 19th, 2013; revised November 18th, 2013; accepted November 25th, 2013

Copyright © 2013 Victor Seco, Miguel Pereira Lopes. This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

Authentic Leadership (AL) literature supports the existence of a positive relationship between perceived AL, follower work engagement, and positive attitudes like calling. Our research doesn't confirm that relationship and fosters the possibility of AL influence could not be felt by employees. It was also expected, theoretically, a positive effect of Calling as well as with trust. We have found a significant negative effect on the relationship between AL and calling. But our findings brought some positive insights. There was a positive significant relationship between calling and work engagement. Calling had also moderated, with a positive significant result, the relationship between AL and work engagement. Future research should focus on the importance of perceived AL within the education public services, and the significant effect of calling on work engagement. Our study suggests that organizations could promote employee calling work orientation, stimulate leaders to become more authentic, and improve positively organization performance.

Keywords: Work Engagement; Authentic Leadership; Work Orientations; Calling

Introduction

People need to believe and trust their leaders more than ever. Believing, as in Gilbert (1991), involves the knowledge and mental representation of significant information, which is regarded as truthful. The authenticity of the leader in exercising his/her positive qualities of character will be the beacon that help people to face the growing complexity and trust deficit that storms the present day. That is why, from the bankruptcy of several global firms (Enron, Northern Rock, Lehman Brothers) and the noticeable lack of honesty on the part of their leaders, a new focus of interest in the study of leadership has emerged that in turn has led both researchers and professionals in management towards the now renamed "authentic leadership" (AL).

Leaders often underestimate the challenge of engaging employees but it is becoming increasingly important, given that disengaged employees represent a high cost to the organizations (Avery, McKay, & Wilson, 2007). Employee engagement has a direct effect on performance (Harrison, Newman, & Roth, 2006).

Authentic leadership is positively related to engagement as authentic leaders strengthen the feelings of self-efficacy, competence and confidence of their followers, as well as the identification with the leader and the organization, which results in higher levels of engagement (Avolio & Gardner, 2005; Gardner, Avolio, Luthans, May, & Walumbwa, 2005). On this topic Cartwright and Holmes (2006: p. 206) argue that: "As individuals become increasingly disenchanted and disillusioned with work and fatigued by the constant demand to change and

to be flexible in response to organizational needs, employers now need to actively restore the balance, recognize the meaning and emotional aspects of work and move towards creating a more energized, fulfilled and engaged workforce".

From a professional's perspective of AL, Bill George (2007) gave the motto and, in his book "True North, Discovering your authentic Leadership", used a very effective metaphor for presenting the importance of authenticity: top executives should use their internal compass to find and follow the True North in the business world. On the other hand, researchers such as Luthans and Avolio (2003), helped to improve the AL construct by defining it as "a process that draws from both positive psychological capacities and a highly developed organizational context, which results in both greater self-awareness and self-regulated positive behaviors on the part of leaders and associates, fostering positive self-development" (p. 243). This alternative of leadership is immersed in a specific field of psychology known as Positive Psychology focusing on the study and appreciation of forces, virtues and the most positive aspects of life, converging on the development of people, self-realization and meaning of life (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Positive Psychology emphasizes the study of grace, excellence and authenticity and raises their importance as determinants for life to the level of diseases, disorders or anxieties (Peterson & Seligman, 2003). Also, the study of work engagement is regarded by Positive Psychology as very important.

We are aware that when we study leadership we must not forget followers. They follow those who lead, not for them, but for a greater good. As Kets de Vries (2001: p. 107) argues,

“meaningful activity at work becomes a way to transcend personal concerns; it becomes a way to create a sense of continuity. Leaving behind a legacy through work becomes an affirmation of the person’s sense of self and identity; it can become an important form of narcissistic gratification”. Meaningful work fosters the employees’ self-esteem, hope, health, happiness and sense of personal growth (Csikszentmihalyi, 2003).

In the specific case of schools, teachers are followers, working for the greater good of society, but need to be highly engaged in their job, because dealing with young people and their specific traits is not easy and entails more than merely a salary in return for their work. It is far more than simply a well-paid job and a structured career. Working in a mass public school requires a special kind of dedication and a humanitarian orientation, caring for young people, shifting their future. When teachers feel that the organization cares for and is helpful to the community, they feel that they are performing meaningful work. Chalofsky (2003) has consistently demonstrated that people rate purpose, fulfillment, autonomy, satisfaction, close working relationships and learning as more important than money. Frankl (1984) said that the “search for meaning is the primary motivation in life”. The present paper extends the study of the relationship between AL and Work Engagement and focuses on an additional construct which is Work Orientations. This study will be endeavored from the followers’ standpoint. To achieve this, correlations are sought between the dimensions of those constructs, based on answers given by public secondary school teachers. This paper is structured as follows. First, a description of the constructs under evaluation is given: Work Engagement, AL and Work Orientations. Next we present hypotheses correspondent to the proposed theoretical model. This includes the analysis of the relationship between AL, Work Engagement and Work Orientations, namely of its component Calling. The objective is to capture relationships between authentic leadership and work engagement characteristics and the essence of work orientations. Finally, the usual format is followed: method, results, discussion and conclusions. The main limitations of this research and suggestions for future studies are also explored.

Work Engagement

Work engagement is an important conceptualization of adults’ happiness and well-being at work. Engagement refers to the relationship the employee has with his work; the better the relationship, the greater the level of engagement (Schaufeli & Salanova, 2011). This construct reflects a Positive Psychology trend defined in 2002 by Schaufeli, Salanova, Gonz  les-Rom   and Bakker as “a positive, fulfilling, work-related state of mind that is characterized by vigor, dedication and absorption” (p. 74).

Vigor refers to “high levels of energy and mental resilience while working”, i.e., the will and persistence of someone who is engaged with the work. Dedication is defined as a strong involvement in one’s work and a fulfilled meaning of it. Absorption means the concentration and happiness felt in one’s work that helps time pass quickly. Work engagement has a close relationship with a phenomenon that has been studied for a quarter of a century, the burnout syndrome. While burnout is caused by deterioration of working health, work engagement is associated to a process of improving that working health. According to a recent review, work engagement is positively associated, for instance, with mental and psychosomatic health, intrinsic motivation, efficacy beliefs, positive attitudes towards work and the organization, and high performance (Schaufeli & Salanova, 2007). According to Buskist, Benson and Sikorski (2005), teachers who have a call presented different work engagement behaviors, namely: 1) demonstrated a broad and in-depth knowledge of the subject to teach; 2) turned relevant the knowledge on the day-to-day issues; 3) emphasized the critical thinking on the part of students; and 4) shared with each other their values, trivia and academic enthusiasm.

Authentic Leadership

AL emerged as an important component in positive leadership studies since its initial conceptualization in the late seventies, until its theoretical maturity was proposed as a “root construct of leadership theory” (Gardner, Avolio, & Walumbwa, 2005: p. 315). The construct AL was initially proposed by Luthans and Avolio (2003) and was developed by Gardner et al. (2005) and Avolio and Luthans (2006). However, Avolio, Gardner, Walumbwa & May (2004) were the first to propose this as a theoretical model derived from the positive organizational behaviour, in which leaders are deeply aware of how people think and behave, the context in which they operate and are perceived by others, as well as of values/morals systems, knowledge, perspectives. They are also conscious of their own strengths as well as of that of others. In AL, there are four characteristic dimensions that describe the behavior of the leaders and allow them to be recognized as authentic as shown in **Table 1**.

This way the theoretical model of AL includes not only leader behaviours but also their characteristics as well as that of their followers, such as their levels of psychological capital, suggesting a more integrated approach to the study of leadership and organizational behaviour (Gardner et al., 2005; Luthans, Norman, & Hughes, 2006). Authentic leaders are those “who know who they are and know what they believe in (Avolio, Gardner, & Walumbwa, 2005: p. 13). When leaders are

Table 1.
AL characteristic dimensions.

Dimensions ¹	Description
Self-awareness	Refers to the knowledge that the leader has about his or her strengths and weaknesses.
Relational transparency	It has to do with the characteristics of the leader, generating a climate of trust among the followers that allows for the sharing of thoughts and emotions.
Balanced processing	Refers to the leader’s capability to set and show goals and carefully examine relevant information before making a decision.
Internalized moral perspective	Relates to self-regulation behaviour according to personal values and principles when facing group, organization or society pressures.

¹Adapted from Walumbwa et al., 2008: pp. 95-96).

aware of how their own actions affect those who are around them, being open and transparent to the processes and influences within and outside of their organizations, the followers have a better sense of the organizational goals/challenges. Hence, a measure of AL will be based not only on the followers' perceptions as well as those of the leaders (Authentic Leadership Questionnaire, Walumbwa et al., 2008). Nonetheless, AL is emerging as an alternative perspective of leadership in different organizational settings including education. In terms of education it is the work of Paul Begley that is most associated with AL (Begley, 2001, 2006). Often values-based literature on AL has also been attributed to the work of Robert Starratt (2004). Begley (2006) proposes three prerequisites to AL in schools: self-knowledge, a capacity for moral reasoning, and sensitivity to the orientation of others.

Duignan (2007), referring to an authentic approach to educational leadership, argues "that while authentic leadership focuses on ethics and morality in actions and interactions, it must also promote and support the core values of schooling, that is, educative and authentic teaching and learning".

So, "Authentic educative leaders challenge others to participate in a visionary dialogue of identifying in curriculum, teaching and learning (especially pedagogy) what is worthwhile, what is worth doing (moral purpose) and preferred ways of doing and acting together".

You can't expect great AL results in contexts in which trust is shaken. However, it is in times of crisis that people discover ways to prepare the future better. Thus, we are convinced that self-awareness is absolutely fundamental in building great organizations. You cannot be emotionally intelligent if you are not also self-aware. This requires, in addition to maturity, intense work of self-examination or individuation. Criticisms, even the toughest, are essential for the construction of self-awareness. To do so, you need to get honest feedback from followers, i.e. the followers must also be authentic.

Especially in public schools, teachers have great need for someone that listens, understands and, above all, tells them the truth. If we practice authenticity, it is in teamwork, in the department, that such support appears. Authentic leaders have to maintain high levels of motivation especially in this era of "trigger events". Such extrinsic motivation will help if it is seen as an opportunity to change the future and make it better.

Work Orientations

Employees increase their commitment and quality of life due to satisfaction at work (Loscoco & Roschelle, 1991; Wrzesniewski, McCauley, Rozin, & Schwartz, 1997). People who consider their work as a Job live (?) simply to earn money, as that allows them to do whatever they wish to do outside of their job. They have little investment and gain little satisfaction other than the paycheck. As Wrzesniewski et al. (1997) said, "The major interests and ambitions of Job holders are not expressed through their work" (p. 22). When work is perceived as a job, people look forward to taking a break, finishing work, the weekend, public holidays, and vacations. Outside of their working hours, little or no thought, time, or energy is devoted to work. On the other hand, people who believe that the most important thing in their life is their Career place importance not only on the money they can possibly earn, but also on their ability to climb to the upper realms of power or make decisions within their organization. A career is perceived as a progression

of continuous improvement through pay raises, promotions, better opportunities and experiences regarded as essential to ongoing advancement. People commit themselves to working far beyond the normal workday, during evenings, weekends, and vacations. As such, they "have a deeper personal investment in their work and mark their achievements" (Wrzesniewski et al., 1997: p. 22). Coetzee (2008) recently presented a valuable theoretical framework (career enablers, career drivers, career harmonizers, career preferences and career values) to help individuals recognize the significance of developing their inner career resources and drawing on these psychological resources to improve their universal employability characteristics and abilities. Last but not the least, we refer to Calling as the way people live to work. Their work is something that simply fulfills their lives. They are unconcerned with earnings or career advancements. A calling is work that a person feels called to do by a higher power. Work that is a calling feels as if it both contributes to humanity and is also in line with an individual's purpose in life. Characteristically, people perceiving their work as a calling indicate they would do the work for little or no pay. That is how satisfying it is. Bunderson and Thompson (2009) concluded that people feel calling "as a cause rather than as a consequence of choices and sacrifices" so "individuals develop an early sense of their gifts and interests, which leads them to certain types of work, which in turn motivates them to justify their choices, which in turn deepens their occupational commitment, and so on" (p. 53). For those individuals, it is the work itself which provides satisfaction, rather than any external recognition or reward. People "find that their work is inseparable from their life" (Wrzesniewski et al., 1997: p. 22).

In an article suggestively named "The Call to teach", Buskist et al. (2005) reported that the performance and well-being of teachers and students depend to a large extent on how teachers see their profession as a call.

Dobrow (2007: p. 4) argued that some authors have dealt with the sense of calling and differently named, but related, constructs: 1) work orientations, including a calling orientation (Wrzesniewski et al., 1997); 2) work preferences, particularly intrinsic motivation (Amabile et al., 1994); 3) a discerned, conscious sense of calling (Weiss, Skelley, Haughey and Hall, 2003; Hall and Chandler, 2005); and 4) work engagement and flow (Csikszentmihalyi, 1990; Kahn, 1990; May, Gilson, and Harter, 1999). Dobrow (idem) suggested that domain-specific self-esteem, "one of the psychological conditions of work engagement", i.e., "people's feelings about their abilities", is a very important calling component (p. 6). The author considered seven calling "core elements: passion, identity, urgency, engulfs consciousness, sense of meaning, domain-specific self-esteem and a subjective sense of longevity" (p. 7).

Hypotheses

We expected, as in specialized literature, AL positive influence on work engagement. Then, we explored the novelty of the positive relationship between AL and Calling according to Positive Psychology study and appreciation of forces, virtues, self-realization and meaning of life. We also studied the positive relationship between Calling and Work Engagement. Finally, we assumed that Calling could foster the relationship between AL and Work Engagement. The theoretical model used in this study is presented in **Figure 1**.

Leaders' Authentic Leadership as a Predictor of Teachers' Work Engagement

Toor and Ofori (2008: p. 620) give the following description of authentic leaders: "Authentic project leaders possess positive values, lead from the heart, set the highest levels of ethics and morality, and go beyond their personal interests for the well-being of their followers. They capitalize on the environment of trust and are able to motivate people and accomplish challenging tasks." Authentic leaders are stated as role models by Avolio and Gardner (2005) as "leading by example" (p. 326). So we can infer that AL causes the transformation of followers, however, this occurs because of the transparency of the leader and not because of deliberate actions with the objective to change followers (Avolio & Gardner, 2005). Authentic leaders also foster authenticity among their subordinates, feel less threatened by the changes that employees' genuine/creative ideas may imply and are more inclined to welcome their creative suggestions (Michie & Gooty, 2005).

H1: Leaders' Authentic Leadership is positively associated with teachers' work engagement.

Authentic Leadership as a Predictor of Teachers' Calling

Avolio & Gardner (2005) and later Spitzmuller & Ilies (2010) described authentic leadership, transformational leadership, charismatic leadership, and spiritual leadership as positive leadership styles. They explained that these different positive leadership styles are very close in meaning and understanding. However, authentic leadership is considered to be the root concept of positive leadership styles. Thus, authentic leadership can incorporate other leadership styles. Avolio & Gardner (2005) and Spitzmuller & Ilies (2010) outlined that both transformational and charismatic leadership deliberately focuses on the follower and his actions. Transforming the follower and making the follower identify with the leader are the objectives. Csikszentmihalyi's research on flow (1990) has found that the activities that foster optimal experiences, which can be viewed as episodic manifestations of a calling, are characterized by being challenging and requiring appropriate skills.

H2: Leaders' Authentic Leadership is positively associated with teachers' calling.

Teachers' Calling as a Predictor of Teachers' Work Engagement

Wrzesniewski et al. (1997) found that calling orientation was strongly linked to life and job satisfaction. According to Dobrow (2007: p. 7) calling consists of the following core elements: 1) passion; 2) identity; 3) urgency; 4) engulfs consciousness; 5) sense of meaning; 6) domain-specific self-esteem, and 7) a subjective sense of longevity. The author (p. 6) consid-

ered the domain-specific self-esteem as crucial in calling construct. She quotes the importance of people's subjective perceptions of their abilities in work engagement and includes it in the characterization of "flow-encouraging activities" from Csikszentmihalyi.

H3: Teacher's calling is positively associated with teacher's work engagement.

Teachers' Calling as a Moderator of the Relationship between Leaders' Authentic Leadership and Teachers' Work Engagement

Wrzesniewski et al. (1997) found that calling orientation was strongly linked to life and job satisfaction. In their study, Bakker, Albrecht and Leiter (2011: pp. 7-8) considered that "personal resources like self-esteem, optimism, and self-efficacy help employees to cope with the daily demands in organizational life." They also consider the "climate for engagement" where employees are "more likely to respond by investing time and energy and by being psychologically involved in the work of their organization" (p. 13).

H4: Teachers' calling moderates the relationship between Leaders' Authentic Leadership and teachers' work engagement.

Method

Data and Sample

Data was collected by handing out a questionnaire containing questions for three different organizational behaviour variables. Data collection was done by handing out personally self-administered surveys. This means that those who received the questionnaire were not compelled to participate. Due to the sensitive nature of the questions on the behavior of the leader, we included a section in the introduction of the questionnaire in which we emphasized the anonymous and confidential nature of the analysis of results. The population which received the questionnaire was a non-probability convenience sample because we distributed the questionnaire in a wide range of schools in the northern coast of Portugal. The dataset contains data from 326 respondents, followers that know and frequently meet their leader, between the age of 31 and 62. Among the employees, or followers, who filled in the questionnaire, 24.2% were male and 75.8% were female, which is a normal percentage in education research.

Measures

Authentic Leadership—We have used the 16-item scale translated into Portuguese to measure the independent variable Authentic Leadership (AL), called the Authentic Leadership Questionnaire (ALQ) which is formed and was tested by Walumbwa, Avolio, Gardner, Wernsing, and Peterson (2008) and has been widely used in research. Some sample items are: 1) Accurately describes how others view his or her capabilities (self-awareness); 2) Listens carefully to different points of view before coming to conclusions (balanced processing); 3) Demonstrates beliefs that are consistent with actions (internalized moral perspective); 4) Says exactly what he or she means (relational transparency).

The followers' perception of the authentic leader is used to measure AL as it is often explained that the perception of the leader by the follower determines the existence of a leader and

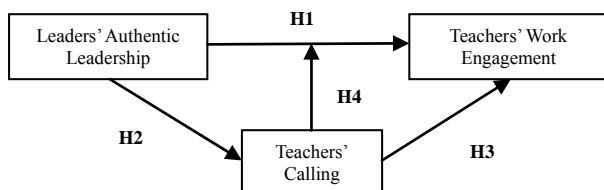


Figure 1.
Hypothesized theoretical model.

his effectiveness, and the perception possibly differs when different values are maintained by the follower (Lord & Maher, 1994; Yan & Hunt, 2005). The original Cronbach's Alfa of this measure was .84 and for our sample it was .89. Employees were asked to report the frequency (0: "not at all"; 4: "frequently, if not always") with which their supervisors adopted the 16 behaviours. We conducted a Principal Components Analysis (PCA) and we obtained a medium Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Measure of Sampling Adequacy of .710. After the PCA was checked for suitability, the analysis showed that it is suitable to use the scale as measuring one core factor which explained 41.23% of the variance. As the total variance table shows, there are four possible components that explained 73.636% of the total variance. This finding was supported by the scree plot which showed a clear break after the first component and the component matrix revealed that all items load on component one (Cattell, 1966; Pallant, 2007). We computed an overall AL score as it is more appropriate, which is consistent with the findings of Walumbwa et al. (2008).

Work Orientations—We measured work orientations using a translated adaptation of the "University of Pennsylvania WORK-LIFE questionnaire" used by Wrzesniewski et al. (1997). We translated the 18 items into Portuguese asking about specific aspects of relationships at work ignoring the authors' true-false proposition. Some sample items are: 1) "My work makes the world a better place" (calling); 2) "I am eager to retire" (job); 3) "I view my job primarily as a stepping stone to other jobs" (career). A five-point Likert-type scale with 1 being "strongly disagree" and 5 being "strongly agree" was used for the subjects' responses to each of the 18 items. We also conducted a Principal Components Analysis (PCA) and we obtained a non-acceptable Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Measure of Sampling Adequacy of .341. Thus, we decided to consider only the Calling component in the present research and its estimated Cronbach's alpha was .696.

Work Engagement—Follower engagement was measured using the 9-item scale, translated into Portuguese, Utrecht Work Engagement Scale (UWES), free for use for non-commercial scientific research, formed and tested by Schaufeli and Bakker (2003), which originates in the 17-item UWES. Some sample items are: 1) "At my work I feel I am bursting with energy" (vigor); 2) "My job inspires me" (dedication); 3) "I feel happy when I am working intensely" (absorption). These items used a seven-point Likert scale with 0 being "never" and 6 being "always". Within the present research the estimated Cronbach's alpha was .94 (Schaufeli, Bakker and Salanova, 2006; Cronbach's $\alpha = .89$). The PCA was used to measure the higher order structure of the 9-item scale of follower engagement as well. After checking the suitability of the analysis, the test showed that the scale measured one core factor explaining 68.67% of the variance. Additionally, the scree plot showed a clear break after the first component and the factors loaded strongly on the first component (Cattell, 1966; Pallant, 2007). We computed an overall work engagement score as recommended by Schaufeli et al., 2006.

Control variables—In every analysis, time of work with current leader, service time in school and age of the respondent were controlled because of their possible influence on the outcome variables included in the present research. These variables were included in the demographics section of the questionnaire.

Data Analysis

A hierarchical multiple regression analysis was used to evaluate the relationship between leaders' authentic leadership, from the point of view of the followers, and follower calling and work engagement and to test calling for moderation. This analysis accounts for the step by step inclusion of controlling, independent, dependent, and moderating variables in the analysis (Hox, 2002; Pallant, 2007). The independent and dependent variables and the moderator variable in this study were individual-level variables. In the analysis, the hypotheses were tested in three steps. In the first step, the control variables (i.e. time of work with current leader, service time in school and age of the respondent) were considered. In the second step, the independent variable (i.e. perceived authentic leadership) and Calling were entered. In the third step, the independent variable (i.e. perceived authentic leadership) and the moderator variable (i.e. calling) were entered.

Results

Descriptive Results

Table 2 contains descriptive statistics and bivariate correlations for all study measures included in the present research. The amount of males and females in the sample reflected the normal settlement of gender distribution in the education sector ($M = 1.76$, $SD = .43$).

Test of Hypotheses—**Tables 2** and **3** both show results to test the stated hypotheses. **Table 2** shows the correlations among the variables; **Table 3** contains the results of the hierarchical regression analysis of the two dependent variables (i.e. work engagement and calling). **Table 2** shows significant correlations between perceived authentic leadership and calling ($r = -.25$, $p < .01$), time of work with current leader ($r = .27$, $p < 0.01$), and service time in school ($r = .17$, $p < .01$). We must also refer the significant correlation between calling and work engagement ($r = .56$, $p < .01$). The results of the hierarchical multiple regression analysis in **Table 3** are used to test the stated hypotheses. Step 1 shows that the controlling variables (i.e. age, time of work with current leader, and service time in school of the followers) have significant statistical influence on work engagement ($\Delta R^2 = .10$, $p < .001$). Including the independent variable, perceived authentic leadership, and work engagement and calling in step 2 led to a significant shift in variance explained by the dependent variable calling ($\Delta R^2 = .08$,

Table 2.

Means, standard deviations, and correlations among study variables.

Variable ²	M	SD	1	2	3	4	5	6
1. AL	2.99	.67	1.00					
2. Calling	3.52	.68	-.25**	1.00				
3. WE	4.24	.96	-.57	.56**	1.00			
4. Age	46.5	7.0	.01	.09	.26**	1.00		
5. TWCL	1.97	.89	.27**	.07	.059	.14*	1.00	
6. STS	2.60	.68	.17**	.14*	.29**	.59**	.43**	1.00

²(TWCL)—Time of work with current leader (1 = >10 years, 2 = 5 < years < 10, 3 = < 5 years). (STS)—Service time in school (1 = >10 years, 2 = 5 < years < 10, 3 = < 5 years). (AL)—Authentic Leadership. (WE)—Work Engagement. N = 326. ** $p < .01$ (2-tailed), * $p < .05$ (2-tailed).

Table 3.
Results of hierarchical regression analyses, standardized regression coefficients.

Authentic Leadership & Work Engagement & Calling ³								
Work Engagement				Calling				
N = 326.	Estimate	SE	R ² adj	ΔR ²	Estimate	SE	R ² adj.	ΔR ²
Step 1 (Control variables)								
			.09	.10***			.01	.02
Constant	2.68***	.35			3.12***	.26		
Age	.13	.01			.01	.01		
TWCL	-.06	.06			.01	.05		
STS	.24**	.10			.13	.08		
Step 2a (Control variables & AL)								
			.10	.07			.09	.08***
Constant	3.04***	.41			3.96***	.29		
Age	.12	.01			-.02	.00		
TWCL	-.04	.07			.08	.05		
STS	.26**	.10			.17*	.07		
AL	-.09	.08			-.30***	.06		
Step 2b (Control variables & Calling)								
			.37	.28***				
Constant	0.34	.35						
Age	.12	.01						
TWCL	-.07	.05						
STS	.17	.09						
Calling	.53***	.06						
Step 3 (interaction AL & Calling)								
			.24	.25***				
Constant	4.08***	.22						
AL	-.46***	.09						
AL × Calling	.64***	.02						

$p < .001$). Hypotheses 1 and 2 predicted that there is a positive association between the perceived authentic leadership and follower work engagement and calling. Hypothesis 1 was not supported and we did not find statistically significant results. Hypothesis 2 was not supported either because we found statistically significant negative results ($\beta = -.30$, $p < .001$). Hypothesis 3 predicted that there is a positive association between follower calling and work engagement. A significant and positive support was found with statistically significant data ($\beta = .53$, $p < .001$). Hypothesis 4 predicted that the calling of the followers moderates the relationship between authentic leadership and follower work engagement. Hypothesis 4 was supported as being statistically significant ($\beta = .64$, $p < .001$).

Discussion and Conclusions

Making Sense of the Main Findings

The present study did not confirm the results of previous studies (Avolio & Gardner, 2005; Eagly, 2005; Gardner, Avolio, Luthans, May, & Walumbwa, 2005; Ilies, Morgeson & Nahrgang, 2005; Toor & Ofori, 2008) in emphasizing the significant effects of perceived authentic leadership in the followers' work

engagement. We even noticed there was an insignificant negative effect ($\beta = -.09$). This could be explained because followers in that public school context had a specific relationship with leaders. They worked daily with no close control. They only contacted their leaders when there were disciplinary and pedagogical problems or meetings during the year. Thus, they felt free to do their job proposing their own solutions. Begley (2006) proposes three prerequisites to AL in schools: self-knowledge, a capacity for moral reasoning, and sensitivity to the orientation of others. We can also say that AL is not yet a characteristic leadership process in every school. While few school leaders claim to be authentic leaders, there is no empirical research on whether these perceptions are shared by their followers. We can conclude that the followers we have studied did not feel, or perceive AL, as the respondents of other referred studies.

About AL effect on followers' calling, a significant negative effect ($-.30$, $p < .001$) was found and it becomes rather strange because, in theory, a positive relationship between AL and calling was expected. In fact, Avolio et al. (2004) suggested that AL increases employees' identification with the organization and the leader, thus fostering employees' positive emotions (as well as trust, hope and calling), which in turn promote their optimism and positive work attitudes, thereby influencing their work engagement.

The predictive power of followers' calling refers to the significant positive effect ($.53$, $p < .001$) on work engagement.

³TWCL (Time of work with current leader); STS (Service time in school); AL (Authentic Leadership). *** $p < .001$ ** $p < .01$ (2-tailed) * $p < .05$ (2-tailed).

Levels of follower work engagement increased, as levels of calling increased. This is in line with Dobrow (2007) importance of people's subjective perceptions of their abilities in work engagement and we could include calling in the characterization of Csikszentmihalyi "flow-encouraging activities" (1990).

Finally, we conclude that the moderation of calling (.64, $p < .001$) is also significant in the relationship between AL and Work Engagement. So calling is a powerful variable in the explaining work engagement in our study. Only by creating a caring, concerned and compassionate environment in our schools can school leaders provide the ignition, the calling, needed to the necessary stretch for work engagement. The more calling people have the more work engagement people feel. To be engaged, followers showed that it would be better if they had a calling in their work.

Limitations and Future Research

Studying a special kind of organization may have produced some cultural biases. Portuguese public schools organizational culture may make teachers less sensitive to authentic leaders than the employees from other organizations.

At present time, we assume that it is quite difficult to perceive the existence of an organizational culture in most of the research schools. Above all, we can envision a shared set of values and behaviours, which are representative of each public school.

For recommendations and information on how to implement the authentic leadership process we refer to the consultancy report "Authentic Leadership—The Leadership Style of the 21st Century" specially written with the use of the research findings of three separate studies on authentic leadership. Within this report, especially the work of George and Sims (2007), which provides a Personal Leadership Development Plan that, was considered as the main guideline for developing authentic leadership within an organization.

Future research should focus on delving deeper into perceived AL within the education public services. This is a fascinating field which is important for a better understanding of public servants', especially teachers', work engagement. We would like to help the foundation of the dynamics needed to promote authentic rather than "contrived collegiality" (Hargreaves, 1994).

Another important area for further research is to address the significant effect of calling on work engagement. The implications would include important issues as vocational education training in subjects like Positive Psychology and NeuroLeadership (Ringleb & Rock, 2008).

Future studies must also consider other mediating or moderating variables as trust, empowerment, leader-member exchange and employees' authenticity.

Implications for Management and Concluding Remarks

In spite of some limitations mentioned above, the present study adds to existing literature on authentic leadership by showing results which do not support the existence of a positive relationship between perceived authentic leadership and follower work engagement. Authentic leadership is proven to be valuable for organizations in the "Authentic Leadership—The

Leadership Style of the 21st Century" report. Recommendations indicate the possible influence of culture on the effectiveness of authentic leadership in different countries which could be useful for organizations within different cultures or with aspirations to move to or work with different cultures. Our research does not confirm that relationship and fosters the possibility of AL influence not being felt by employees. In addition, the present study should stimulate leaders to become more authentic which will also induce employees to behave as such to positively stimulate organization performance.

Finally, our study suggests that organizations could promote employee calling work orientations at the initial teacher education stage. According to Schleicher (2012: p. 68), "the predominant model for teacher employment in OECD countries is "career-based" public service in which entry is competitive, career development is extensively regulated and lifetime employment is largely guaranteed ... The quality of the teaching force depends excessively on getting initial recruitment and teacher education right, and that any improvement over time will take many years to affect most serving teachers".

Calling, at least, could be considered as a powerful path for fostering improved organizational work engagement.

REFERENCES

- Amabile, T., Hill, K., Hennessey, B., & Tighe, E. (1994). The work preference inventory: Assessing intrinsic and extrinsic motivational orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 950-967. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.66.5.950>
- Avery, D., McKay, P., & Wilson, D. (2007). Engaging the aging workforce: The relationship between perceived age similarity, satisfaction with coworkers, and employee engagement. *Journal of Applied Psychology*, 92, 1542-1556. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.92.6.1542>
- Avolio, B., & Gardner, W. (2005). Authentic leadership development: getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly*, 16, 315-338. <http://dx.doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.001>
- Avolio, B., & Luthans, F. (2006). *High impact leader: Moments matter in authentic leadership development*. New York: McGraw-Hill.
- Avolio, B., Gardner, W., & Walumbwa, F. (2005). *Authentic leadership theory and practice: Origins, effects and development*. San Francisco, CA: Elsevier.
- Avolio, B., Gardner, W., Walumbwa, F., & May, D. (2004). Unlocking the mask: A look at the process by which authentic leaders' impact follower attitudes and behaviours. *The Leadership Quarterly*, 15, 801-823. <http://dx.doi.org/10.1016/j.leaqua.2004.09.003>
- Bakker, A., Albrecht, S., & Leiter, M. (2011). Key questions regarding work engagement. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20, 4-28. <http://dx.doi.org/10.1080/1359432X.2010.485352>
- Begley, P. (2001). In pursuit of authentic school leadership practices. *International Journal of Leadership in Education*, 4, 353-365. <http://dx.doi.org/10.1080/13603120110078043>
- Begley, P. (2006). Self-knowledge, capacity and sensitivity: Prerequisites to authentic leadership by school principals. *Journal of Educational Administration*, 44, 570-589. <http://dx.doi.org/10.1108/09578230610704792>
- Bunderson, J., & Thompson, J. (2009). The call of the wild: Zookeepers, callings, and the double-edged sword of deeply meaningful work. *Administrative Science Quarterly*, 54, 32-57. <http://dx.doi.org/10.2189/asqu.2009.54.1.32>
- Buskist, W., Benson, T., & Sikorski, J. (2005). The call to teach. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24, 110-121. <http://dx.doi.org/10.1521/jscp.24.1.111.59167>
- Cartwright, S., & Holmes, N. (2006). The meaning of work: The challenge of regaining employee engagement and reducing cynicism.

- Human Resource Management Review*, 16, 199-208.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.hrmr.2006.03.012>
- Cattell, R. B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioural Research*, 1, 245-276.
http://dx.doi.org/10.1207/s15327906mbr0102_10
- Chalofsky, N. (2003). An emerging construct of meaningful work. *Human Resource Development International*, 6, 69-83.
<http://dx.doi.org/10.1080/1367886022000016785>
- Coetzee, M. (2008). Psychological career resources of working adults: A South African survey. *SA Journal of Industrial Psychology*, 34, 32-41. <http://dx.doi.org/10.4102/sajip.v34i2.491>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper and Row.
- Csikszentmihalyi, M. (2003). *Good business: Leadership, flow and the making of meaning*. New York: Viking.
- Dobrow, S. (2007). The development of calling: A longitudinal study of musicians. *Proceedings of the Academy of Management Conference*, Philadelphia, 1 August 2007, 1-6.
<http://dx.doi.org/10.5465/AMBPP.2007.26530582>
- Duignan, P. (2007). Authentic educative leadership for authentic learning. *Learning Matters*, 12, 3-8.
- Eagly, A. (2005). Achieving relational authenticity in leadership: Does gender matter? *The Leadership Quarterly*, 16, 459-474.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.007>
- Frankl, V. E. (1984). *Man's search for meaning* (3rd ed.). New York: Pocket Books.
- Gardner, W., Avolio, B., & Walumbwa, F. (2005). Authentic leadership development: Emergent themes and future directions. *Leadership and Management*, 3, 387-406.
- Gardner, W., Avolio, B., Luthans, F., May, D., & Walumbwa, F. (2005). Can you see the real me? A self-based model of authentic leader and follower development. *The Leadership Quarterly*, 16, 343-372.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.003>
- George, W., & Sims, P. (2007). *True north: Discovering your authentic Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gilbert, D. (1991). How mental systems believe. *American Psychologist*, 46, 107-119. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.46.2.107>
- Hall, D., & Chandler D. (2005). Psychological success: When the career is a calling. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 155-176.
<http://dx.doi.org/10.1002/job.301>
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Pres.
- Harrison, D. A., Newman, D. A., & Roth, P. L. (2006). How important are the job attitudes? Meta-analytic comparisons of integrative behavioral outcomes and time sequences. *Academy of Management Journal*, 49, 305-325.
<http://dx.doi.org/10.5465/AMJ.2006.20786077>
- Hox, J. (2002). *Multilevel analysis: Techniques and applications*. New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Ilies, R., Morgeson, F., & Nahrgang, J. (2005). Authentic leadership and eudaemonic well-being: Understanding leader-follower outcomes. *The Leadership Quarterly*, 16, 373-394.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.002>
- Kahn, W. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33, 692-724. <http://dx.doi.org/10.2307/256287>
- Kets De Vries, M. F. R. (2001). Creating authentizotic organizations: Well-functioning individuals in vibrant companies. *Human Relations*, 54, 101-111. <http://dx.doi.org/10.1177/0018726701541013>
- Lord, R. G., & Maher, K. J. (1994). *Leadership and information processing: Linking perceptions and organizational performance* (New ed.). New York: Routledge, Chapman Hall.
- Loscocco, K., & Roschelle, A. (1991). Influences on the quality of work and nonwork life: Two decades in review. *Journal of Vocational Behavior*, 39, 182-225.
[http://dx.doi.org/10.1016/0001-8791\(91\)90009-B](http://dx.doi.org/10.1016/0001-8791(91)90009-B)
- Luthans, F., & Avolio, B. (2003). Authentic leadership development. In K. S. Cameron, S. E. Dutton, & R. E. Quinn (Eds.), *Positive organizational scholarship—Foundations of a new discipline* (pp. 241-258). San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Luthans, F., Norman, S., & Hughes, L. (2006). Authentic leadership. In R. Burke, & C. Cooper (Eds.), *Inspiring leaders* (pp. 84-104). London: Routledge, Taylor & Francis.
- May, D., Gilson, R., & Harter, L. (1999). *Engaging the human spirit at work: Exploring the psychological conditions of meaningfulness, safety, and availability*. Chicago, IL: The Academy of Management.
- Michie, S., & Gooty, J. (2005). Values, emotions, and authenticity: Will the real leader please stand up? *The Leadership Quarterly*, 16, 441-457. <http://dx.doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.006>
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual* (Vol. 179). Berkshire: Open University Press.
- Peterson, C., & Seligman, M. (2003). Positive organizational studies: Lessons from positive psychology. In K. Cameron, J. Dutton, & R. Quinn (Eds.), *Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline* (pp. 14-28). San Francisco, CA: Berrett-Koeller.
- Ringleb, A., & Rock, D. (2008). The emerging field of NeuroLeadership. *NeuroLeadership Journal*, 1, 3-19.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., Gonzalez-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A confirmative analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
<http://dx.doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Schaufeli, W., & Bakker, A. (2003). *Utrecht work engagement scale: Preliminary manual*. Utrecht: Occupational Health Psychology Unit, Utrecht University.
- Schaufeli, W., Bakker, A., & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire—A cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 701-716.
<http://dx.doi.org/10.1177/0013164405282471>
- Schaufeli, W., & Salanova, M. (2007). Work engagement: An emerging psychological concept and its implications for organizations. In S. W. Gilliland, D. D. Steiner, & D. P. Skarlicki (Eds.), *Research in social issues in management (Volume 5): Managing social and ethical issues in organizations* (pp. 135-177). Greenwich, CT: Information Age Publishers.
- Schaufeli, W., & Salanova, M. (2011). Work engagement: On how to better catch a slippery concept. *European Journal of Work & Organizational Psychology*, 20, 39-46.
<http://dx.doi.org/10.1080/1359432X.2010.515981>
- Schleicher, A. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264174559-en>
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
<http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Spitzmuller, M., & Ilies, R. (2010). Do they [all] see my true self? Leader's relational authenticity and followers' assessments of transformational leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 19, 304-332.
<http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Starratt, R. (2004). *Ethical leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Toor, S.-U.-R., & Ofori, G. (2008). Leadership for future construction industry: Agenda for authentic leadership. *International Journal of Project Management*, 26, 620-630.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.jiproman.2007.09.010>
- Walumbwa, F., Avolio, B., Gardner, W., Wernsing, T., & Peterson, S. (2008). Authentic Leadership: Development and validation of a theory-based measure. *Journal of Management*, 34, 89-126.
<http://dx.doi.org/10.1177/0149206307308913>
- Weiss, J., Skelley, M., Haughey, J., & Hall, D. (2003). Calling, new careers and spirituality: A reflective perspective for organizational leaders and professionals. In M. Pava, & Patrick Primeaux (Eds.), *Spiritual intelligence at work: Meaning, metaphor, and morals (Research in Ethical Issues in Organizations, Volume 5)* (pp.175-201). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Wrzesniewski, A. McCauley, C., Rozin, P., & Schwartz, B. (1997). Jobs, careers, and callings: People's relations to their work. *Journal of Research in Personality*, 31, 21-33.
<http://dx.doi.org/10.1006/jrpe.1997.2162>
- Yan, J., & Hunt, J. (2005). A cross cultural perspective on perceived leadership effectiveness. *International Journal of Cross Cultural Management*, 5, 49-66.
<http://dx.doi.org/10.1177/1470595805050824>

- 5 – Seco, V. e Lopes, M. (2014). Between Compassionateness and Assertiveness: A Trust Matrix for Leaders. *Journal of Industrial Engineering and Management*, 7(3), 622-644. <http://dx.doi.org/10.3926/jiem.1046>

Between Compassionateness and Assertiveness: A Trust Matrix for Leaders

Victor Manuel Monteiro Seco, Miguel Pereira Lopes

School of Social and Political Sciences, - Universidade de Lisboa, CAPP (Public Policies and Administration Center)
(Portugal)

victor.seco@gmail.com, mplopes@iscsp.ulisboa.pt

Received: December 2013

Accepted: May 2014

Abstract:

Purpose: Construct the structure of trust-building perceived by principals in Portuguese public schools.

Design/methodology/approach: A grounded theory approach applied to a survey of open questions answered by school's principals.

Findings: (1) self-trust is the single trait common to all respondents; (2) compassion is a striking antecedent in the process of other-trust; compassionateness and assertiveness must combine with one another to achieve leadership based on smart trust, what is outlined in a matrix model built from the data.

Research limitations/implications: The major limitation of this study was the impossibility to conduct face-to-face interviews given the limitation of free time alleged by the principals. In order to solve that limitation we decide to use the grounded theory approach.

Practical implications: The consideration of a symbiosis category of the behaviors of principals can trigger positive expectations among the players who until now did not understand how it is possible to bring together the best of the worlds of management and leadership in a balanced way, with efficiency in authenticity.

Social implications: The aforementioned dyadic model reflects a psychological state based on the belief that others do not take advantage of us, showing that trust is an essential element in positive human relations and becomes a strategic issue.

Originality/value: The present study found that “pure” positive behaviors, as being compassionate, might need to be tempered or complemented with other behaviors such as assertiveness, to become really effective.

Keywords: leadership, trust, self and other trust, compassionateness, assertiveness

1. Introduction

Trust is a multidimensional construct. The first studies on trust emerged in the areas of Psychology (Deutsch, 1958, in conflict resolution; Rotter, 1967; Zand, 1972, in interpersonal trust) and sociology (Luhmann, 1979).

But the interest of management researchers in the topic began only in the mid-1980s with the investigation of interpersonal relationships between buyers and sellers (Dwyer, Schurr & Oh, 1987).

Research on this research topic increased significantly with the academic work of Moorman, Zaltman & Deshpande (1992) and Moorman, Deshpande & Zaltman (1993) on the trust relation between companies and marketing agencies, the work of Morgan and Hunt (1994) and their commitment-trust model in relationship marketing, and that of McAllister (1995) who categorized trust in two dimensions, cognitive and affective.

Giddens (1990), as Coleman (1990), Putnam (1993) and Fukuyama (1995), thought that trust is a social necessity in a rationally oriented world and wrote extensively about trust at the social level and in the world in general.

More recently we find further developments in the work of a large number of authors. Mayer, Davis and Schoorman (1995) proposed a dyadic model rooted in crucial definition of trust as “the willingness of a party to be vulnerable to the actions of another party based on the expectation that the other will perform a particular action important to the trustor, irrespective of the ability to monitor or control that other party” (Schoorman, 1995: page 712). Another important and close contribution is the one from Rousseau, Sitkin, Burt, and Camerer (1998), who brings an interdisciplinary definition that is rewarding for social scientists: “Trust is a psychological state comprising the intention to accept vulnerability based upon positive expectations of the intentions or behavior of another” (Camerer, 1998: page 395). These two positions are developed by Dirks and Ferrin (2002) who assumed on their meta-analytic findings the propensity or predisposition to trust.

Seeing the trust as a way of acting, Khodyakov (2007) proposes that “Trust is a process of constant imaginative anticipation of the reliability of the other party’s actions” (Khodyakov, 2007: page 126). For their part, Kramer lists seven rules for “moderate trust”, ways of helping people to rely more intelligently in our complex world. These rules are, briefly, know yourself, start small, write an escape clause, send strong signals, recognize the other’s person dilemma, look at roles as well as people and remain vigilant and always question (Kramer, 2009: pages 74-77).

According to Six (2007: page 292) “If an organization’s management wishes to promote interpersonal trust-building in the organization, then a combination of three types of organizational policies can be effective”. On the one hand, creating a culture where relationships are important and show care and concern for the needs of the other person is valued (relations-oriented culture). On the other, leading through normative control instead of bureaucratic control because acting properly is the goal of regulatory control. Finally, using explicit socialization to take newcomers understand the values, the principles of the Organization and how to “get things done around here”.

Studying how individuals trust their leaders and others, Mishra and Mishra (2008) define the matrix of behavior, ROCC of trust in the leaders, passing through: Reliability, Openness, Competence and Compassion. In the context of Zanini (2007: page 107), “studies on trust relationships have become even more important due to the growing demand for more complex and specialized work, which is based on knowledge”.

Thus, following Neves (2011: page 44), trust becomes “a strategic issue”. That is, trust is crucial for leaders can create more positive relations, “... promote the behaviors they desire in their employees and diagnose and anticipate problems often derive from a lack of trust”.

Despite all these recent developments, none of these studies specifically has researched the educational context. This is particularly critical, since educational settings are those where character, values and attitudes are built before any other (perhaps with the exception of family). As such, the present article aims to construct the structure of trust-building perceived by principals in Portuguese public schools. We assume also that those contexts are fundamental to understand the followers’ perception of their leaders’ authenticity. The rest of the article is organized as usually. First, we describe the method we use to obtain data, and then we analyze the data, we draw conclusions on the data and we present the matrix that emerges from the data analysis. Then, with that matrix, we discuss theoretical implications and practices of principals’ trust conceptualization and we conclude by showing the most important limitations. Suggestions for future research will also be explored.

2. Method

2.1. Sample and context

Schools are privileged fields for trust analysis because they are in essence spaces of deep relationships at the human and professional levels. The key issue in schools is the type of trust relationship established among professionals, particularly between the principals and the other teachers who help students grow in all their dimensions. This close collaboration relationship and collegiality is built day by day and over time at school. If that complex practice is not positive and constructively experienced, it will be difficult to achieve the mentioned aims. In a context like that, leaders must communicate and pass on values of care, trust and respect. That is why it is crucial for us to understand which elements make up the trust matrix perceived by school principals.

In order to build a theory on how principals set up their trust matrix, we used a research method developed by Glaser and Strauss (1967) called *grounded theory*. It is a general methodology for developing theory that is grounded in data systematically gathered and analyzed (Strauss & Corbin, 1993). That theory, consisting of a set of plausible relationships proposed among concepts and sets of concepts, develops and evolves during the research process due to the interplay between data collection and analysis phases. As *grounded theory* is inductively developed from the phenomenon it represents and theories emerge from data obtained from the phenomenon under study, a research question must be formulated in a form that can be tested by *grounded theory* itself. The *grounded theory* does not require an extensive review of the literature, but a generic research of the main theoretical currents on the subject (Locke, 2001). In studies using the *grounded theory* researchers set out to the field with a generic theme review in study, for the purpose of generating new theory from data observed in real context (Dey, 1999). Otherwise, the investigator is likely to generate obvious theory, or the record of existent literature. The analysis of data collected in research is often referred to as 'coding'. The data analysis process follows a systematic and differentiated hierarchical encoding, the so named *grounded theory* stages of data analysis – since the line-to-line categorization (open coding), through the establishment of relationships between the categories (axial coding) and ending in the selection of a category – category central – that connects all the other categories (selective encoding) (Strauss & Corbin, 1998, 2007). We combined narrative descriptions with graphics and tabular forms in order to work with the information systematically. Descriptions of the organizations and principals that are included in our sample are presented in Table 1.

School	School type	Principals
1	Secondary school including elementary grades	Principal number 1 has been a Computer Science teacher for eighteen years. He took a degree in one of the universities of the region where he was born and lives. He has never worked at another school and has been a principal for 14 years.
2	Secondary school including elementary grades	Principal number 2 has been a Mathematics teacher for twenty seven years. He took a degree in Civil Engineering. He has been in direction functions for 23 years in two of the five schools where he has worked.
3	Secondary school	Principal number 3 is a young Economics teacher who has taught for ten years. He has a degree in Management and he has only worked at this school, where he has held the position of principal for 6 years.
4	Secondary school including elementary grades	Principal number 4 has been an Accounting teacher for eighteen years and has a Master's degree. He has held this function for 12 years at the school where he has always worked.
5	Elementary school	Principal number 5 has been a Portuguese teacher for twenty-five years. He has been the Principal in this school for 10 years but he has worked in another two.
6	Elementary school	Principal number 6 has been a History teacher for thirty three years. He has been in direction functions for 20 years in the only school where he has worked.
7	Secondary school including elementary grades	Principal number 7 has been a Mathematics teacher for thirty four years. He took degree in Mechanical Engineering and has been a principal for 18 years.
8	Elementary school	Principal number 8 is a Portuguese female teacher, who has been in service for twenty five years. She has run this school for 12 years but has worked in another three schools.
9	Secondary school including elementary grades	Principal number 9 has been a Philosophy teacher for thirty-three years. He has been in the function for 10 years in the only school where he has worked.
10	Secondary school including elementary grades	Principal number 10 has been an Art female teacher for twenty seven years. She has run this school for 10 years. She has a Master's degree in School Administration.
11	Secondary school including elementary grades	Principal number 11 has been an Economics teacher for thirty three years. She has been a principal for 8 years. She is currently taking a Master's degree in School Administration.
12	Secondary school	Principal number 12 has been an English female teacher for twenty seven years. She has run this school for 10 years but has worked in another five schools.

Table 1. Profile of respondents and respective types of school

2.2. Data Collection

We based our research on testimonies of elementary and secondary public school principals on the North coast of Portugal ($n = 12$), in forty four schools in the Viana do Castelo, Braga and Porto regions. The selection was casual or out of convenience, to the extent that the respondents were those who were available for the purpose and the data were those we had access to. The region where the data were collected, from Vila do Conde to Valença, was defined according to geographical proximity and also the coherence with two other studies by the same author. Surveys were carried out between June and July 2013 and the questionnaires were collected by personal contact. The answers to an open-ended question survey based on ROCC typology (Reliability, Openness, Competence and Compassion) by Mishra and Mishra (2008) were written and composed by the principals themselves. Demographically, our principals were 9 men and 3 women, ranging from 33 to 58 years old. The majority were 50 or over. Principals also declared having been 12 years in administration functions on average.

2.3. Data analysis

Following the protocol of a *grounded theory* approach, data were collected as they were analyzed and re-analyzed to make constructs emerge (Eisenhardt, 1989). We often went back and forth in the data analysis, in order to distinguish the constructs from one another other (Locke, 2001).

The process of data analysis can be systematized as follows: first, data were partitioned and examined line by line (Strauss & Corbin, 1998, 2007). Via open coding, we examined the data in order to identify statements which would allow us to understand how principals were building their trust matrix. Following Miles and Huberman (1994), the common statements were coded and generated a pool of first level terms and concepts. Then, the codes were revised to check if each data fragment fitted into each category. Some adjustments were made to obtain more consistent data in line with the codes. Secondly, through a process of axial coding, first level codes were compared to one another in order to identify similarities and differences among them (Strauss & Corbin, 1998, 2007). First level codes, which represented similar ideas, were grouped into a more general and abstract level of conceptual categories, the theoretical dimensions (Locke, 2001). These dimensions represented the different trust behaviors principals adopted. Thirdly, the theoretical dimensions were examined to search for underlying dimensions. Through selective coding, these categories were integrated and refined to outline a framework which took the form of a theory (Strauss & Corbin, 1998, 2007). As we had identified a possible framework, the conformity between the data and our aggregate dimensions were re-examined so that they could be better identified in a model (Glaser & Strauss, 1967; Locke, 2001). A coherent, conforming framework was set up. The aggregate dimensions we arrived at, self and other-trust, emerge from data and help to refine the two basic components of principals' trust. Nevertheless, we used the first order theoretical categories on the construction of our trust matrix; because when we rotated them on our model we find more explainable power of principals' behaviours than with the aggregate theoretical dimensions.

2.4. Findings

In this section we explain how the behaviors perceived by the principals were coded and grouped in higher level categories. We start by presenting the theoretical categories and aggregate theoretical dimensions which emerged from the data, and form the principals' trust matrix. This research and the theoretical findings stemming from it may be scarcely representative for the literature and knowledge of the theme, but they correspond to what we found and concluded in this work. In the following pages, we present the theoretical categories, as well as the aggregate dimensions which emerged from our analysis and coding

of the data. A synopsis of first level codes and the corresponding theoretical categories is presented in Figure 1.

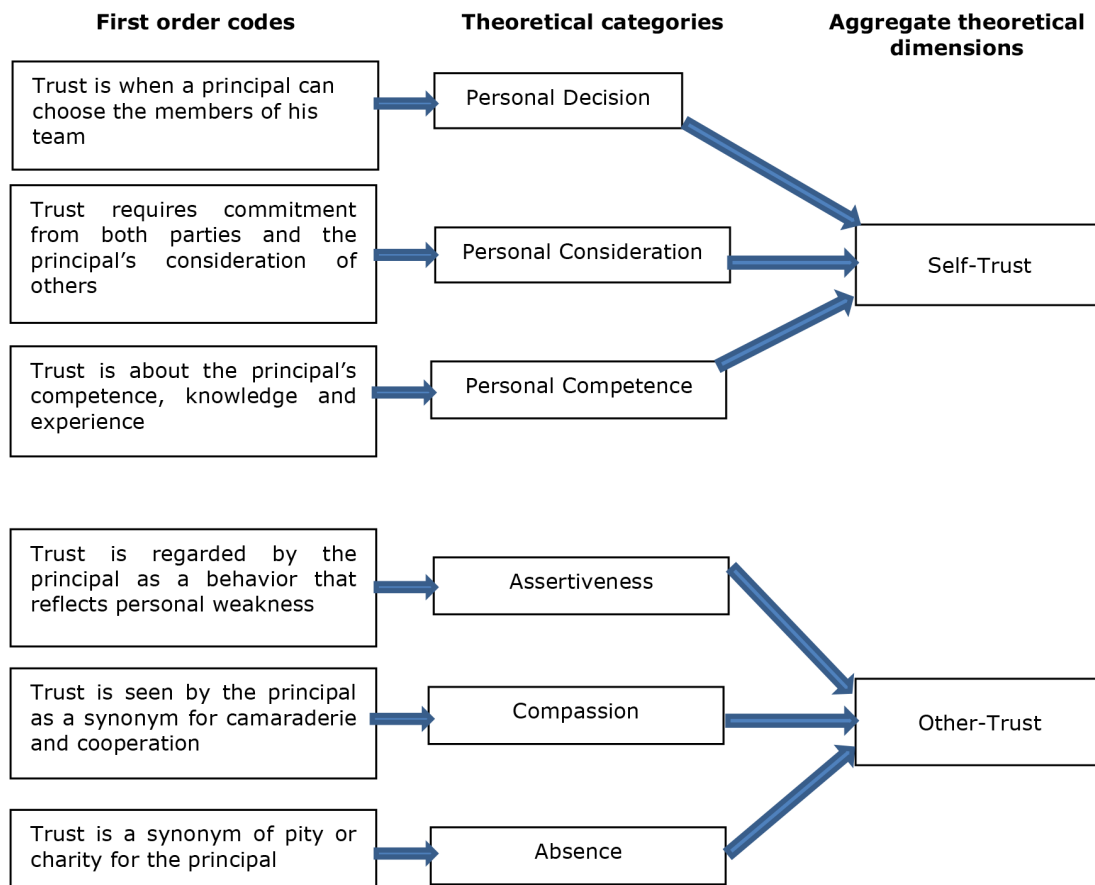


Figure 1. First order codes, theoretical categories and aggregate theoretical dimensions

We began by looking for information on what principals perceived as an approach to the confidence construct. One of the principals expressed it as follows:

"Trust for me is being confident that others will fulfill their mission. When I don't care about the work done by others, I trust them. But I have to trust myself when I choose the team."

What this principal means to say is that the fact that he personally chooses the members of the team he works with, has been a guarantee of success and that leaves him carefree and, above all, confident. In literature, Giddens (1990: page 34) considers that trust is a credit on the reliability of a person, considering the results. Giddens also suggested that trust involves risk: "trust in others is a psychological need of persistent and recurring nature" (Giddens, 1990: page 97). This means trust is a belief that people will do the right things in certain ways at certain moments. For this principal, risk is minimized by his/her self-confidence when it comes to choosing the team. So, trust represents someone's intention to take a risk when

relating to others. Nothing is guaranteed. This readiness to trust is defined as the “general willingness to trust others” (Mayer et al., 1995: page 715).

Two other principals raise the question of the personal choice of team members taking into account one of the cross-cutting elements in literature on trust: competence in performance:

“Trust is built on the competent performance of the people who are usually part of the teams which support the direction. As I choose them, the process has to work.”

“Trust is being quite sure that we will not fail. That is, we have to develop skills to avoid mistakes. Throughout these years I have made some decisions and have been successful.”

Mayer et al. (1995) proposed a model where the trustor determines the reliability of others on the basis of his/her beliefs in the competence of the trustee (knowledge, skills and competences), benevolence (to the extent that the trustor believes that the trustee will act in the best interest of the trustor) and integrity (to the extent that the trustor realizes that the trustee will act according to a set of principles which the trustor considers acceptable). A trust relationship is more likely to develop in the case of the trustee being perceived as having high ability, benevolence and integrity.

Not quite what another principal thinks:

“Trust is built by my team. But this function is often lonely and so we have to believe in ourselves and make the choices we believe in.”

In other words, we cannot always run the risk of staking everything, especially when we are alone, with little support or psychologically vulnerable. Then we have to move on and believe our decisions were the best. We recall what Neves postulates: “ultimately, the basis of trust is the belief that others do not take advantage of us. So, “... not being able to trust others, as a life principle, can bring costs in the medium and long term” (Neves, 2011: page 11).

Principals’ statements reviewed so far were aggregated under a category called “Personal Decision” and referred to behaviors in which principals’ trust is the power to choose the people who become part of their teams. Principals may be isolated or running risks but they assume being confident in their ability to choose the people who make up their teams because it has produced positive results.

But trust is also placing ourselves in others’ boots. So, some principals say:

“Trust is putting others in our place. I am not afraid of being removed from the function I have. The others are indispensable.”

"Trust is accepting others as they are. I have no reason to distrust. Everybody supports me. I am desired."

These principals put the basis of their own confidence in others. If these principals for some reason cannot continue, someone else among the others will have to take on their function. They are aware that their trust comes from believing in the team that they themselves have chosen. They do not fear the future, they even say they are desired and it is the others that are indispensable. Here we find an approach to Mayer, Davis and Schoorman's dyadic model of confidence, rooted in the crucial definition of trust as "the will one party is vulnerable to the actions of another party, based on the expectation that the other party will perform a particular action, which is important for the trusting part, regardless of the ability to monitor or control the other party" (Mayers et al., 1995: page 712). This definition is confirmed by another principal:

"For me trust happens when I deliver my fate in the hands of others. I do not fear because I will receive in the same measure as I give. I believe my colleagues are good people."

This dependence relationship leads us to the position taken by Avolio Gardner, Walumbwa, Luthans and May (2004) who contend that trust intervenes in the leadership structure and is a key variable in the relationship between authentic leadership and the attitudes and behaviours of the followers.

Another principal state, referring to his own capacity to reflect this relationship in the document which defines his application for the principal's function:

"Knowing myself, I invest in relationships. My intervention project shows I am a person who trusts others. Generally, I admit that you can only try to cheat on me if you do not know me."

This kind of statement was categorized under "Personal Consideration" and it refers to behaviors by which principals' trust requires commitment from both parties and the principal considers the others who are members of his team, as very important and, in some cases, perfectly indispensable. Trust relationships are so decisive that directors grow and progress considering the importance of others in their own personal performance.

Our data point to a series of statements directly related to principals' competence, knowledge and personal experience. In fact, this is a fundamental feature in the trust-building of some of the principals surveyed. One of them states:

"Those who help me to manage the school acknowledge my capacities and competence, which guarantees them a better future."

What this principal means is that the future of others depends positively on his ability and competence. Fostering clear self-praise, this principal makes a parallel between the trust issue and interdisciplinary definition, just like Rousseau, Sitkin, Burt and Camerer: "Trust is a psychological state comprising the intention to accept vulnerability based on positive expectations of the intentions or behavior of another" (Rousseau et al., 1998: page 395). That level of trust, according to Neves (2011: page 44), is beyond institutional trust because it is at the level of relations between people, namely leaders and collaborators, that trust becomes "a strategic issue". That is, trust is crucial for leaders to be able to create positive relations, "... promote the behaviors they wish in their employees and diagnose and anticipate problems which often stem from a lack of trust".

But not everything was that easy to achieve. Maybe that is why another principal confesses that:

"At the beginning it was difficult because there were many doubts, which are no longer there. I am confident because I believe in my experience and knowledge regarding the function I perform."

This principal, who had doubts because he was inexperienced when he started, sees trust as a way of acting, just like Khodyakov (2007) who proposes that "trust is a process of constant imaginative anticipation of the reliability of the other party's actions on the basis of (1) the reputation of the partner and actor, (2) the assessment of the current circumstances of the action, (3) assumptions regarding the partner's actions of and (4) the belief in the other party's honesty and morality" (Khodyakov, 2007: page 126).

No wonder there is another principal who assertively states:

"I trust my skills and have always relied on my training to perform this function."

Ultimately, despite having confidence in his abilities and competencies, this principal requires more security and has sought to improve his performance. The complexity of the demands which a school principal's function involves makes the principal seek to keep up to date. In Zanini's context (2007: page 107), "studies on trust relationships have become even more important due to the growing demand for more complex and specialized work, which is based on knowledge [...]".

This set of positions on the fact that the principal's competence, knowledge and experience are the basis of trust, led us to the category called "Personal Competence". The statements that relate to the existence of positive, imaginative and (in) formed behaviors as a trace of principals' personal trust are in this category.

In addition to these categories which stemmed from the concept of trust perceived and declared by principals, categories related to Compassion also emerged, which are a crucial

element of trust, to the extent that it means putting the interests of others at a level identical or superior to ours, which implies using time and acting empathetically (Mishra & Mishra, 2008: page 10).

In our study, Compassion was one of the elements of trust principals gave most importance to in their statements. Principals perceive compassion as a very important constituent of trust behavior and is close to the idea inherent to the structure of advanced leadership for Avolio et al. (2004), in which trust intervenes and is a key variable in the relationship between authentic leadership and the followers' attitudes and behaviors.

So, there is a group of principals who have a clear stand on the role of compassion in their trust relationship with their followers. One of them considers that:

"Compassion does not sit well with being a professional."

This Director, who had assumed trust as a personal process of choice of competent people for his workforce, does not tolerate faults, errors or lack of rigor in the performances of his followers. As Kramer (2009: page 70), this principal brings out the fact that trust can be a strength or a weakness, depending on whether we are dealing with trustworthy or untrustworthy people. In a world of growing complexity, where we increasingly count on the capacity of experts, it is important to know that it is not enough to rely only on ourselves. And that has to do with demand, rigor and assertiveness. The term and concept assertiveness was popularized to the general public by authors like Alberti and Emmons (1970, 2001) and Smith (1975). They think that assertiveness it's a process of knowing you have a right to be in your place in the world, a right to occupy the space you are in, and a right to get what you want, or at least to negotiate it strongly, in the face of others' demands and expectations that you accommodate their wishes and desires. That sounds a lot like a definition of self-confidence. Assertiveness and self-confidence are inextricably linked together. Interest towards assertiveness was also maintained in the beginning of the twenty-first century, but it shifted towards the formation of assertive skills in various spheres of public life. Great attention was drawn to the application of assertiveness in pedagogical practice in secondary schools (Christopher, Edwards, & Eppler, 2012).

There's another important aspect to assertiveness, and that's about control. Confidence allows you to exert control over a situation – or at least to exert more control over it. Assertiveness does the same. According to Ames (2009: page 112) "assertiveness is a characterization of how a person responds in a situation in which her positions and/or interests are, or could be, in conflict with others' positions or interests". The author further considered that "Assertiveness may be an essential component of effective leadership and a common – if not leading – culprit when leadership goes awry" (Ames, 2009: page 116).

Therefore, it is not difficult to accept that two other principals are even more assertive:

"We need to show who the boss is and why."

"We must demand, otherwise they will think we are weak."

These principals are aware that they cannot loosen control and be less strict or watchful. The focus is on the task. For them compassion as a crucial element of trust can lead to deviations and less successful results that endanger the future of the organization. Kramer (2009: pages 74-77) lists seven rules for "moderate trust", ways of helping people to rely more intelligently in this complex world of ours. These rules are, in short, knowing ourselves, starting with minor situations, being prepared with an escape clause, sending strong signals, recognizing other people's dilemmas, viewing functions as we view people and staying vigilant and always ready to ask questions.

We considered that this set of statements, in which compassion, a crucial element of confidence, is regarded by principals as a behavior which, by reflecting personal weakness, can lead to unsuccessful results on the part of the followers, should be categorized as "Assertiveness". To the extent that command and control are challenged by behaviors associated with compassion, these principals respond with harshness, aggressiveness and mistrust vis-à-vis the followers' failures, mistakes and errors.

But as far as compassion is concerned, we found another set of positions, far more numerous than the previous one, which suggests another kind of relationship with compassion in the principals' relationship with the followers. Schwartz, Melech, Lehmann, Burgess, Harris & Owens (2001) follow-up a longstanding research showing that human values are basically the same across cultures. This is not to say these are valued to the same extent by peoples in all cultures, but that they exist and are recognized as values in all cultures. Values are defined as "desirable, trans-situational goals, varying in importance, that serve as guiding principles in people's lives". The 10 basic values include: power, achievement, hedonism, stimulation, self-direction, universalism, benevolence, tradition, conformity, and security. The two values most relevant to the concept of compassion are benevolence and universalism. Benevolence is the value of preservation and enhancement of the welfare of people with whom one is in frequent and personal contact. Universalism has a broader application - the understanding, appreciation, tolerance and protection for the welfare of all people and for nature.

We can assume that compassion is also a kind of empathic intelligence that means to put yourself in others' shoes: What would you do if you were in my place? How would you feel if you were me? Yes, shoe-shifting, the ability to put yourself in the other guy's shoes is a fundamental skill of extraordinary power. Compassionate goals are defined not by content, but by process; specifically, the intentions one has toward others while pursuing important goals. When people have compassionate goals they want to be a constructive force in their interactions with others and avoid harming others; they consider others' needs, and the impact of their behavior on others (Crocker, & Canevello, 2008). As compassion, sympathy, and

empathic concern are typically considered highly interrelated (Batson, 2009). According to Neff (2003), self-compassion involves “being open to and moved by one’s own suffering, experiencing feelings of caring and kindness toward oneself, taking an understanding, nonjudgmental attitude toward one’s inadequacies and failures, and recognizing that one’s experience is part of the common human experience” (Neff, 2003: page 224). Compassion is defined as feeling sorrow or concern for others along with a desire to alleviate their suffering (Goetz, Keltner & Simon-Thomas, 2010). Thus, it should be noted that some of the principals stated:

“Being a principal requires a lot of understanding of the human, fallible side of others.”

“After hard times, I believe that everybody makes mistakes.”

These concerned principals assume that, as making mistakes is a human characteristic, assuming responsibility as a principal is above all accepting and adapting to people's weaknesses. Other directors also appealed for understanding:

“Accepting people is to trust the good side that defines us.”

“People are very important for me.”

According to Six (2007: page 292), if the administration of an organization wishes to promote the construction of interpersonal trust in the organization, then the combination of three types of organizational policies can be effective. On the one hand, by creating a culture where relationships are important and where showing care and concern for the needs of others is valued (relation-oriented culture); on the other hand, leading through normative control instead of bureaucratic control, because acting adequately is the goal of regulatory control. Finally, it is necessary to use explicit socialization to make newcomers understand the values and the principles of the organization and how to “get things done around here”.

This set of statements by the principals was categorized as “Compassionateness” and considers compassion behaviors, which is a crucial element of trust, a synonym of camaraderie, benevolence and naivety.

Finally, almost residual, there were principals who assumed compassion but ignored its complexity. This ultimately determines some kind of indecision, absence or ignorance regarding the importance of trust as an organizational dimension.

In connection with compassion two of the directors claim that:

“Sometimes I feel sorry for some teachers namely fixed-term teachers.”

“When someone goes wrong, I feel sorry because it could have been avoided.”

These principals clearly mix up compassion and pity, which cannot be in keeping with the trust which they had considered as a personal decision in the choice of the members of their teams. We point out that this position is not even close to benevolence (to the extent that the trustor believes that the trustee will act in the best interest of the trustor) stated by Mayer et al. (1995). They will hardly agree with Avolio and Gardner (2005: page 326) who argue that “if leaders demonstrate impartial treatment of information, personal integrity and authentic relational motivation, leader-follower relations will produce high levels of respect, friendship and confidence”.

The set of positions in which compassion, a crucial element of confidence, is synonymous with pity behaviors is categorized as “Absence”.

After grouping the first-order codes in theoretical categories, we conducted an axial coding for these categories and grouped them into two main aggregate theoretical dimensions (Figure 1). These were: Self-Trust and Other-Trust. The first aggregate theoretical dimension includes the Personal Decision, Personal Consideration and Personal Competence categories. This dimension was based on the similar reference of all categories to behaviors centered on the personal dimension of trust.

The second dimension, Other-Trust, includes the categories of Assertiveness, Compassionateness and Absence. All these categories have the consideration of compassion as a crucial element of trust between the leader and his followers in common, although in one of them, which is residual, the ignorance of the complex dimension of compassion in the construction of trust relationships was clear.

Finally, as far as the other elements of trust mentioned by Mishra and Mishra (2008) above are concerned, no evidence emerged of any theoretical category. We can clearly observe that reliability is a quasi-static antecedent of trust, to the extent that, as it is not taken for granted, it is either reduced to (in) existence or it is built over time. As to Openness, it is commonly mistaken for the circulation of communication, an extremely acute problem in schools because the abundance, accumulation and erosion of information and legislation mark daily life. Finally, for most respondents, Competence is the result of “position”, i.e., competence is reduced to the belief that people acquire the skills required for the job by performing that job. Whatever training people may amass, it is on *in situ* updating that principals have been focusing.

2.5. The trust matrix perceived by principals

We will now present the principals’ trust matrix built on the theory that emerged from the data collected and analyzed by using the *grounded theory* approach to data analysis.

As far as the aggregate theoretical dimension Self-Trust is concerned, it seemed consensual to consider that it corresponded to an individual attitude characteristic of public school principals. Basically it is about how much each one of us believes in himself/herself. For Covey and Merrill (2006) it is the first wave to be generated in the process of building confidence:

“The first wave, Self-Trust, is about the confidence we have in ourselves—in our ability to set and achieve goals, to uphold commitments, to walk our talk—and also our ability to inspire trust in others. The whole idea is to become a person who is worthy of trust both for ourselves and others. The key principle underlying this wave is credibility, which comes from the Latin root, *credere*, meaning “to believe” (Covey & Merrill, 2006: page 44).

In reference to the aggregate dimension Other-Trust, we decided to go back and analyze the initial categories and revisit some of the concepts that emerged, stronger explaining principals’ behaviors and that could be read in the light of other theoretical positions on trust contained in literature and, more broadly, on leadership.

Thus, at the intersection of the theoretical structure of cultural values (Schwartz, 1999: page 29) and the Organizational Values Inventory by Tamayo, Mendes & Torres (2000) and by using Covey and Merrill’s smart trust matrix (2006), we decided to build the trust matrix perceived by the principals who accepted our invitation to take part in this study on trust. Such matrix is drawn in Figure 2.

COMPASSIONATENESS	High	Compassionate Ingenuity Blind trust	Authentic Empathy Smart trust
	Low	Absent Indecision No Trust	Assertive Control Distrust
		Low	High
		ASSERTIVENESS	

Figure 2. Matrix of principals’ perceived trust

Schwartz (1999: page 29) presents a theoretical structure of cultural values which includes six dimensions. They point in opposite directions as follows: Conservatism versus Autonomy; Hierarchy versus Equality and Domination versus Harmony.

In the resulting trust matrix, this opposition between the Assertive and Authentic principals is outstanding. Tamayo et al. (2000) built a similar structure in which the relationship between the poles of each dimension focuses on the organizational dimension and on the resolution of the problems that occur in organizations. Once again, the antagonism between the dimensions of Authentic and Assertive leaders is obvious.

However, it was in Covey and Merrill's Smart Trust Matrix (2006) that we found the inspiration to come up with the principals' trust matrix. Starting with the three categories found under Compassion, we decided to consider the existence of two dimensions marked by the principals' behaviors. On the one hand, we considered Compassionateness evidenced by principals who are willing to put themselves in the place of others and to think from the perspective of others. Often, this emotional capacity to listen, talk and accept others is counter-intuitively mistaken for naivety, as the empathy which is transferred to relations is so strong and transforms people. But when empathy does not exist, behaviors and relationships tend to become toxic.

On the other hand, there was Assertiveness, a designation that we created because some of the principals emphasized strictness, professionalism, task performance, and not friendship or empathy when referring to Compassion towards their followers. It seemed to us these were somewhat rude and harsh statements. These two contrasting directions enabled us to create a matrix where we sought to insert the types of principals with the characteristics stemming from the variation of those dimensions.

In the first phase, we located the types of principals according to the theoretical categories found in the *grounded theory*. Principals with high Compassionateness and low Assertiveness were called Compassionate. Their trust is guided by credulity and, according to Covey and Merrill (2006), blind or inattentive trust can also occur. In a way, the principals who still see school as a family are found here. Then, on the opposite end we called those with low Compassionateness and high Assertiveness Assertive principals. These are focused on the task; they defend control as an instrument of management and are, in principle, suspicious. Principals who had mistaken Compassion for pity, who displayed low Compassionateness and low Assertiveness, which can be construed as indecision and lack of confidence, were referred to as Absent.

That way, in the matrix we found that one of the quadrants was empty because we had not collected any category to fill it. It is exactly the quadrant which associated high Compassionateness and high Assertiveness. We used Covey and Merrill's Smart Trust Matrix (2006) and the concept of Authentic Leadership to fill it in. According to Covey and Merrill (2006), we must trust others intelligently. So, it will be through the appreciative process that principals, knowing themselves well, processing information in a balanced way, with an ethical and moral frame of mind and relating to others transparently, will be able to balance an efficient focus on task with the consideration of the human and emotional characteristics of

those who perform it. Taking into account the construct created by Avolio and colleagues since the beginning of the 21st century, these can only be called Authentic principals.

3. Discussion

According to the study inductive nature and utilized methodology we assume not to formulate any starting hypotheses. Thus, the development of theory results from an interactive process for the collection, coding, analysis, and planning the steps to follow in the study, in the sense that the emerging results will direct the next data collection, a process that became known as the theoretical sampling (Glaser & Strauss, 1967). As emphasized by the authors, this process requires, on the part of the investigator, a theoretical sensitivity along the collection and codification of the data, so that this go realizing where the data are taking and what he should do next (Bowen, 2006). This theoretical sensitivity is a central aspect in grounded theory and reflects the researchers' ability to use their personal and professional experiences, as well as its methodological knowledge in the service of data interpretation, developing the insight with which a researcher comes to the research situation. The aim of this study was to construct the structure of trust-building perceived by principals in Portuguese public schools. We were able to draw this matrix by identifying the two dimensions that explain the various principals' behaviors in the trust relationship they established with their followers. The identification of these two dimensions and their quadrants are the main contributions of this article. There have been, until now, no researchers who had committed themselves to the study of the dimensions of trust relations between school principals and teachers. According to our findings, the two dimensions, although contrasting, are not fully independent from each other. This has been highlighted with the creation of the name for the missing quadrant and where the symbiosis of empathy and the demand and rigor of the task is established.

Another major contribution of this study refers to the current debate of the effectiveness of "pure" positive behaviors and psychological states for leadership in organizations. As some have concluded, reality in work settings is far more complex than simply seeing things as positive or negative (Lopes, Cunha & Rego, 2011). In the same line of reasoning, the present study found that "pure" positive behaviors, as being compassionate, might need to be tempered or complemented with other behaviors such as assertiveness, to become really effective.

The major limitation of this study was the impossibility to conduct face-to-face interviews given the limitation of free time alleged by the principals. However, the conclusions, in spite of the reserve of representativeness due to the fact that the data were collected among a small, specific population, can and should be regarded as characterizing elements of a trust matrix possible to apply to other sets of public school principals. One of the clues for future research

is to enlarge the basis of data collection and, through the method used here, test the quality of the findings.

4. Practical implications

As pointed out by several authors (e.g. Miles & Huberman, 1994), we took care to return the model to a sample of respondents or similar professionals, and get them the model validation makes sense.

But we are aware that for Glaser and Strauss (1967), studies using the grounded theory that feature higher quality are those that produce “good theory”, which the authors define as adjusted, emerging categories are set and explain the data collected, relevant, dealing with the real concern of participants, workable, can be applied to many situations in the study area that seek to explain, and modifiable, changing in the light of the changes that reality is being targeted on a daily basis.

We can consider similarly that grounded theory, it is claimed, is a theory which is inductively derived from the phenomenon it represents and meets four central criteria: fit, understanding, generality and control (Strauss & Corbin 1990). Fit entails that the theory fits the substantive data. Understanding entails that the theory be comprehensible to all involved in the area of study. Generality entails that the theory is applicable in a variety of contexts. Control implies that the theory should provide control with regard to action toward the phenomenon.

Finally, other authors consider that the quality of the theory generated by grounded theory can be evaluated by the evaluation criteria of qualitative studies: trust (trustworthiness), credibility, transferability, dependability and reliability (Lincoln & Guba, 1985).

We believe that this study means the beginning of the use of a trust building matrix on the part of the principals to improve relationships with their followers. Everyone can gain by knowing the importance of compassionateness and assertiveness in daily relationships. Above all, it is important that principals and teachers have access to this research, to the extent that we can only change our practices and improve the way we lead and are led if we reflect on the theories that are founded in the professionals’ statements.

Principals’ behaviors will surely be perceived differently by the principals themselves. What happens in the difficult practices of the direction of schools needs to be put into perspective, not in the sense of a penalty but on the path to improvement. The consideration of a symbiosis category of the behaviors of principals can trigger positive expectations among the players who until now did not understand how it is possible to bring together the best of the worlds of management and leadership in a balanced way, with efficiency in authenticity.

5. Conclusion

The goal of social research involving humans however is often to describe and understand the rich and complex phenomena they engage in. Such descriptions and understandings are usually placed at a certain time and located in specific societies or social contexts. We assume that with *grounded theory* we didn't discover laws neither universal truths that may be generalized and widely applied. In another perspective our results should, implicitly or explicitly, addressed a range of questions about principals trust-building, including "what traits do assertive principals possess?", "what behaviors do compassionate leaders do?", and "what kinds of relationships do absent principals have with their subordinates?". The answers could help to complete the larger portrait of principals' leadership and organizational behavior.

Based on a qualitative study among public school principals, we developed a trust building matrix that helps to understand the behaviors of the principals in establishing trust with their followers. The matrix highlights two behavioral dimensions which are separate but complementary: assertiveness and compassionateness. A new theoretical category associating the top levels of the two dimensions and bringing out the features of authentic principals was also added.

This way, the research on trust behaviours was designed to contribute to the improvement of leadership. We created a matrix that did not exist in literature before and which we hope will serve as inspiration for those who continue to consider trust as the social glue.

References

- Alberti, R., & Emmons, M. (1970, 2001). *Your perfect right: A guide to assertive living*. San Luis Obispo, CA: Impact Publishers.
- Ames, D. (2009). Pushing up to a point: Assertiveness and effectiveness in leadership and interpersonal dynamics. *Research in Organizational Behavior*, 29, 111-133. <http://dx.doi.org/10.1016/j.riob.2009.06.010>
- Avolio, B., Gardner, W., Walumbwa, F., Luthans, F., & May, D. (2004). Unlocking the mask: A look at the process by which authentic leaders impact follower attitudes and behaviors. *Leadership Quarterly*, 15, 801-823. <http://dx.doi.org/10.1016/j.leaqua.2004.09.003>
- Avolio, B., & Gardner, W. (2005). Authentic leadership development: getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 315-338. <http://dx.doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.001>

- Batson, C.D. (2009). These things called empathy: Eight related but distinct phenomena. In J. Decety & W. Ickes (Eds.). *The social neuroscience of empathy* (pp. 3-15). Cambridge: MIT press. <http://dx.doi.org/10.7551/mitpress/9780262012973.003.0002>
- Bowen, G. (2006). Grounded Theory and sensitizing concepts. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(3): 1-9. Available at: http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_3/PDF/bowen.pdf
- Coleman, J. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press. ISBN: 978-0674312265
- Covey, S.M.R., & Merrill, R. (2006). *The speed of trust: The one thing that changes everything*. New York: Free Press. ISBN: 978-0-7432-9560-4
- Christopher, A., Edwards, C., & Eppler, C. (2012). *School based group counseling*. Belmont, CA: Brooks-Cole. ISBN: 978-0618574476
- Crocker, J., & Canevello, A. (2008). Creating and undermining social support in communal relationships: The role of compassionate and self-image goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95, 555-575. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.95.3.555>
- Deutsch, M. (1958). Trust and suspicion. *Journal of Conflict Resolution*, 2, 265-279. <http://dx.doi.org/10.1177/002200275800200401>
- Dey, I. (1999). *Grounding Grounded Theory: Guidelines for Qualitative Inquiry*. California: Academic Press.
- Dirks, K., & Ferrin, D. (2002). Trust in leadership: Meta-analytic findings and implications for research and practice. *Journal of Applied Psychology*, 87, 611-628. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.87.4.611>
- Dwyer, F., Schurr, P., & Oh, S. (1987). Developing buyer-seller relationships. *Journal of Marketing*, 51, 11-27. <http://dx.doi.org/10.2307/1251126>
- Eisenhardt, K. (1989). Building theories from case study research. *Academy of Management Review*, 14(4), 532-550. Available at: <http://intranet.catie.ac.cr/intranet/posgrado/Met%20Cual%20Inv%20accion/Semana%203/Eisenhardt,%20K.%20Building%20Theories%20from%20Case%20Study%20Research.pdf>
- Fukuyama, F. (1995). *Trust: The Social Virtues and Creation of Prosperity*. New York: The Free Press.
- Giddens, A. (1990). *Consequences of modernity*. Cambridge, UK: Polity Press. ISBN:978-0804718911 (pbk)
- Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine. ISBN: 978-0202302607

- Goetz, J.L., Keltner, D., & Simon-Thomas, E. (2010). Compassion: An evolutionary analysis and empirical review. *Psychological Bulletin*, 136, 351–374. <http://dx.doi.org/10.1037/a0018807>
- Khodyakov, D. (2007). The Complexity of Trust-Control Relationships in Creative Organizations: Insights From a Qualitative Analysis of a Conductorless Orchestra. *Social Forces*, 86(1), 1-22. <http://dx.doi.org/10.1353/sof.2007.0100>
- Kramer, R. (2009). Rethinking Trust. *Harvard Business Review*, June 2009. Available at: <http://myadvantage.com.au/getattachment/0b9b2eb2-1503-4eed-beea-952b501c66d9/Rethinking-Trust.aspx>
- Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. New York: Sage. ISBN: 978-0803924314
- Locke, K. (2001). *Grounded Theory in Management Research*. Sage, London. ISBN: 978-0761964285
- Lopes, M.P., Cunha, M.P., & Rego, A. (2011). Integrating positivity and negativity in management research: The case of paradoxical optimists. *Management Research*, 9(2), 97-117. <http://dx.doi.org/10.1108/1536-541111155236>
- Luhmann, N. (1979). *Trust and power*. New York: John Wiley & Sons. ISBN: 978-0471997580
- Mayer, R., Davis, J., & Schoorman, F. (1995). An integrative model of organizational trust. *Academy of Management Review*, 20(3), 709-734. Available at: <http://people.wku.edu/richard.miller/Mayer%20Trust%20article.pdf>
- McAllister, D. (1995). Affect-and Cognition-Based Trust as Foundations for Interpersonal Cooperation in Organizations. *Academy of Management Journal*, 38(1), 24-59. Article Stable. <http://dx.doi.org/10.2307/256727>
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. 2nd ed. Sage, Thousand Oaks. ISBN: 978-0803955400
- Mishra, A., & Mishra, K. (2008). *Trust Is Everything*. Raleigh, NC: Lulu Press. ISBN: 978-06151-9910-8
- Moorman, C., Zaltman, G., & Deshpande, R. (1992). Relationships between providers and users of market research: Dynamics of trust within and between organizations. *Journal of Marketing research*, 29, 314-328. <http://dx.doi.org/10.2307/3172742>
- Moorman, C., Deshpande, R., & Zaltman, G. (1993). Factors Affecting Trust in Market Research Relationships. *Journal of Marketing*, 57, 81-101. <http://dx.doi.org/10.2307/1252059>
- Morgan, R. & Hunt, S. (1994). Commitment-Trust. Theory of Relationship Marketing. *Journal of Marketing*, 30(2), 19-30.

- Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2, 223-250. <http://dx.doi.org/10.1080/15298860390209035>
- Neves, P. (2011). *Sucesso e Mudança nas Organizações - Uma questão de confiança*. Lisboa: Editora RH. ISBN: 978-9728871307
- Putnam, R. (1993). *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton: Princeton University Press. ISBN: 978-0691037387
- Rotter, J. (1967). A new scale for the measurement of interpersonal trust. *Journal of Personality*, 35(4), 651-665. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-6494.1967.tb01454.x>
- Rousseau, D., Sitkin, S., Burt, R., & Camerer, C. (1998). Not so different after all: a cross-discipline view of trust. *Academy of Management Review*, 23(3), 393-404. <http://dx.doi.org/10.5465/AMR.1998.926617>
- Schwartz, S. (1999). A theory of cultural values and some implications for work. *Applied Psychology: An International Review*, 48, 23-47. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1464-0597.1999.tb00047.x>
- Schwartz, S. H., Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S., Harris, M., & Owens, V. (2001). Extending the cross-cultural validity of theory of basic human values with a different method of measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(5), 519-542. <http://dx.doi.org/10.1177/0022022101032005001>
- Six, F. (2007). Building interpersonal trust within organizations: A relational signaling perspective. *Journal of Management of Governance*, 11(3), 285-309. <http://dx.doi.org/10.1007/s10997-007-9030-9>
- Smith, M. (1975). *When I Say No, I Feel Guilty: How to Cope - Using the Skills of Systematic Assertive Therapy*. New York: Bantam Books. ISBN: 978-0307785442
- Strauss, A., & Corbin, J. (1993). Grounded Theory methodology: An overview. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-18). London: Sage Publications. ISBN: 978-0803946798
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998, 2007). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. 2nd and 3rd ed. Sage, Thousand Oaks, CA: Sage. ISBN: 978-1412906449 (pbk)
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage Publications. ISBN: 978-0803932517

- Tamayo, A., Mendes, A, & Torres, M.G. (2000). Inventário de Valores Organizacionais. *Estudos de Psicologia*, 5(2), 289-315. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2000000200002>
- Walumbwa, F., Avolio, B., Gardner, W., Wernsing, T., & Peterson, S. (2008). Authentic Leadership: Development and validation of a theory-based measure. *Journal of Management*, 34(1), 89-126. <http://dx.doi.org/10.1177/0149206307308913>
- Zand, D. (1972). Trust and Managerial Problem Solving. *Administrative Science Quarterly*, 17(2), 229-239. Article Stable. <http://dx.doi.org/10.2307/2393957>
- Zanini, M. (2007). *Confiança – O Principal Ativo Intangível de uma Empresa*. Rio de Janeiro: Editora Campus. ISBN 9788535227819.

Journal of Industrial Engineering and Management, 2014 (www.jiem.org)



Article's contents are provided on a Attribution-Non Commercial 3.0 Creative commons license. Readers are allowed to copy, distribute and communicate article's contents, provided the author's and Journal of Industrial Engineering and Management's names are included.

It must not be used for commercial purposes. To see the complete license contents, please visit
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/>.

6 – Dados estatísticos do artigo JIEM_513-4892-1-PB

Estatística Descritiva

	Média	Desvio Padrão	N
OA1	4,68	1,170	168
OA2Inv	2,64	1,356	168
OA3	4,68	1,180	168
OA4	4,70	1,054	168
OA5	4,11	1,345	168
OA6	4,35	1,204	168
OA7	4,31	1,243	168
OA8Inv	3,77	1,574	168
OA9	4,15	1,279	168
OA10	4,61	,922	168
OA11	3,99	1,252	168
OA12	4,14	1,165	168
OA13Inv	2,96	1,732	168
OA14Inv	2,68	1,617	168
OA15	4,35	1,083	168
OA16	4,36	1,035	168
OA17	4,43	1,151	168
OA18	4,55	1,172	168
OA19	4,63	1,075	168
OA20	4,57	1,092	168
OA21	4,39	1,111	168

KMO e Teste de Bartlett

Medida de Adequação da Amostra. (Kaiser-Meyer-Olkin)		,879
Teste de Esfericidade de Bartlett	Chi-Quadrado Aprox.	1786,632
	gl	210
	Sig.	,000

Estatísticas Totais do item

	Média escala sem o item	Variânci a escala sem o item	Correlação Total item corrigido	Correlaçã o múltipla quadrada	Alpha Cronbach sem o item
OA1	82,35	136,744	,265	,262	,813
OA2Inv	84,39	139,114	,138	,232	,820
OA3	82,35	132,864	,408	,542	,806
OA4	82,33	134,774	,388	,320	,807
OA5	82,92	127,605	,525	,508	,799
OA6	82,68	128,984	,546	,485	,799
OA7	82,72	124,921	,681	,686	,791
OA8Inv	83,26	127,452	,434	,508	,804
OA9	82,88	124,285	,682	,661	,791
OA10	82,42	132,868	,548	,557	,802
OA11	83,04	129,537	,500	,459	,801
OA12	82,89	131,574	,466	,515	,803
OA13Inv	84,07	164,330	-,495	,584	,863
OA14Inv	84,35	161,487	-,456	,550	,858
OA15	82,68	129,918	,578	,518	,798
OA16	82,67	130,200	,597	,580	,798
OA17	82,60	123,870	,788	,804	,787
OA18	82,48	128,059	,601	,568	,796
OA19	82,40	131,762	,504	,405	,802
OA20	82,46	127,184	,690	,744	,793
OA21	82,64	127,047	,682	,623	,793

Estatísticas de Confiabilidade

Alpha Cronbach	Alpha Cronbach Baseado em Itens Estandarizados	N
,815	,854	21

Estatística Descritiva

	Média	Desvio Padrão	N
JCC1	4,03	,822	168
JCC2	1,75	1,177	168
JCC3	3,86	,935	168
JCC4	2,77	1,275	168
JCC5	2,59	1,390	168
JCC6	3,54	1,422	168
JCC7	3,55	1,326	168
JCC8	3,57	1,172	168
JCC9	4,09	,861	168
JCC10	2,72	1,262	168
JCC11	2,75	1,312	168
JCC12	3,00	1,345	168
JCC13	2,39	1,313	168
JCC14	2,57	1,279	168
JCC15	3,40	1,101	168
JCC16	1,85	1,109	168
JCC17	3,61	1,095	168
JCC18	2,26	1,165	168

KMO e Teste de Bartlett

Medida de Adequação da Amostra. (Kaiser-Meyer-Olkin)		,702
Teste de Esfericidade de Bartlett	Chi-Quadrado Aprox.	650,673
	gl	153
	Sig.	,000

Estatísticas Totais do item

	Média escala sem o item	Variância escala sem o item	Correlação o Total item corrigido	Correlação múltipla quadrada	Alpha Cronbach sem o item
JCC1	50,27	31,601	,234	,422	,216
JCC2	52,55	35,303	-,161	,232	,326
JCC3	50,44	33,625	-,005	,237	,273
JCC4	51,53	31,760	,073	,237	,252
JCC5	51,71	33,726	-,075	,369	,309
JCC6	50,76	32,721	-,019	,399	,288
JCC7	50,75	29,434	,226	,203	,192
JCC8	50,74	30,362	,209	,379	,205
JCC9	50,21	31,966	,178	,337	,227
JCC10	51,58	31,370	,105	,390	,240
JCC11	51,55	30,596	,146	,372	,224
JCC12	51,30	32,416	,014	,328	,274
JCC13	51,92	30,053	,185	,441	,209
JCC14	51,74	32,039	,053	,335	,259
JCC15	50,90	30,918	,189	,183	,215
JCC16	52,45	33,195	,001	,269	,274
JCC17	50,70	32,189	,085	,271	,248
JCC18	52,04	33,633	-,041	,396	,288

Estatísticas de Confiabilidade

Alpha Cronbach	Alpha Cronbach Baseado em Itens Estandarizados	N
,264	,296	18

JOB

Estatísticas de Confiabilidade

Alpha Cronbach	Alpha Cronbach Baseado em Itens Estandarizados	N
,373	,364	3

Estatísticas Totais do item

	Média escala sem o item	Variância escala sem o item	Correlação Total item corrigido	Correlação múltipla quadrada	Alpha Cronbach sem o item
JCC15	4,42	3,777	,103	,020	,483
JCC16	5,97	3,239	,241	,104	,241
JCC14	5,26	2,491	,322	,121	,040

CAREER

Estatísticas de Confiabilidade

Alpha Cronbach	Alpha Cronbach Baseado em Itens Estandarizados	N
,252	,315	4

Estatísticas Totais do item

	Média escala sem o item	Variância escala sem o item	Correlação Total item corrigido	Correlação múltipla quadrada	Alpha Cronbach sem o item
JCC8	9,81	4,023	,298	,104	-,044 ^a
JCC9	9,29	4,792	,336	,130	,006
JCC10	10,65	5,593	-,065	,086	,448
JCC12	10,38	4,703	,049	,143	,318

a. The value is negative due to a negative average covariance among items. This violates reliability model assumptions. You may want to check item codings.

CALLING

Estatísticas de Confiabilidade

Alpha Cronbach	Alpha Cronbach Baseado em Itens Estandarizados	N
,609	,629	5

Estatísticas Totais do item

	Média escala sem o item	Variância escala sem o item	Correlação Total item corrigido	Correlação múltipla quadrada	Alpha Cronbach sem o item
JCC1	13,41	9,010	,500	,262	,512
JCC3	13,58	9,443	,320	,140	,577
JCC7	13,89	7,873	,339	,142	,576
JCC13	15,05	7,416	,421	,199	,523
JCC17	13,83	8,942	,307	,126	,583

7- Dados estatísticos do artigo OJL_2013120917141754

QLA

KMO e Teste de Bartlett		
Medida de Adequação da Amostra. (Kaiser-Meyer-Olkin)		,710
Teste de Esfericidade de Bartlett	Chi-Quadrado Aprox.	4403,000
	gl	120
	Sig.	,000

Estatística Descritiva			
	Média	Desvio Padrão	N
LA1	3,05	1,045	326
LA2	3,52	,807	326
LA3	2,88	,963	326
LA4	3,17	,918	326
LA5	2,79	1,219	326
LA6	3,21	,959	326
LA7	2,93	1,164	326
LA8	3,18	1,062	326
LA9	3,10	,948	326
LA10	3,11	,834	326
LA11	3,01	1,204	326
LA12	3,27	,916	326
LA13	2,90	1,058	326
LA14	2,08	1,360	326
LA15	2,47	1,603	326
LA16	3,12	1,217	326

Estatísticas de Confiabilidade		
Alpha Cronbach	Alpha Cronbach Baseado em Itens Estandarizados	N
,885	,887	16

Estatísticas totais por item					
	Média escala sem o item	Variância escala sem o item	Correlação Total item corrigido	Correlação múltipla quadrada	Alpha Cronbach sem o item
LA1	44,73	112,678	-,017	,660	,898
LA2	44,26	103,487	,565	,820	,878
LA3	44,90	100,716	,609	,827	,876
LA4	44,61	103,869	,465	,791	,881
LA5	44,98	101,701	,415	,657	,884
LA6	44,56	99,471	,680	,864	,873
LA7	44,85	95,314	,736	,857	,870
LA8	44,60	101,533	,502	,773	,880
LA9	44,68	99,171	,706	,761	,873
LA10	44,67	101,471	,669	,784	,875
LA11	44,77	102,473	,389	,642	,885
LA12	44,51	106,958	,296	,756	,886
LA13	44,88	102,315	,466	,613	,881
LA14	45,70	92,831	,714	,788	,870
LA15	45,31	88,585	,737	,844	,869
LA16	44,66	94,374	,742	,865	,869

MORAL

Estatísticas de Confiabilidade

Alpha Cronbach	Alpha Cronbach Baseado em Itens Estandarizados	N
,613	,608	4

Estatísticas do item

	Média	Desvio Padrão	N
LA1	3,05	1,045	326
LA5	2,79	1,219	326
LA9	3,10	,948	326
LA13	2,90	1,058	326

Estatísticas Totais do item

	Média escala sem o item	Variância escala sem o item	Correlação Total item corrigido	Correlação múltipla quadrada	Alpha Cronbach sem o item
LA1	8,79	5,780	,325	,293	,590
LA5	9,04	4,244	,552	,372	,401
LA9	8,74	5,866	,379	,218	,554
LA13	8,94	5,719	,330	,214	,588

AUTO-CONSCIÊNCIA

Estatísticas de Confiabilidade

Alpha Cronbach	Alpha Cronbach Baseado em Itens Estandarizados	N
,841	,860	4

Estatísticas do item

	Média	Desvio Padrão	N
LA3	2,88	,963	326
LA7	2,93	1,164	326
LA10	3,11	,834	326
LA15	2,47	1,603	326

Estatísticas Totais do item

	Média escala sem o item	Variância escala sem o item	Correlação Total item corrigido	Correlação múltipla quadrada	Alpha Cronbach sem o item
LA3	8,50	10,232	,626	,484	,823
LA7	8,45	8,599	,741	,636	,769
LA10	8,27	10,592	,686	,518	,813
LA15	8,91	6,146	,792	,680	,774

PROCESSAMENTO EQUILIBRADO

Estatísticas de Confiabilidade

Alpha Cronbach	Alpha Cronbach Baseado em Itens Estandarizados	N
,640	,655	3

Estatísticas do item

	Média	Desvio Padrão	N
LA2	3,52	,807	326
LA6	3,21	,959	326
LA14	2,08	1,360	326

Estatísticas Totais do item

	Média escala sem o item	Variância escala sem o item	Correlação Total item corrigido	Correlação múltipla quadrada	Alpha Cronbach sem o item
LA2	5,29	4,232	,326	,138	,691
LA6	5,59	3,012	,611	,375	,340
LA14	6,73	2,142	,496	,315	,534

TRANSPARÊNCIA RELACIONAL

Estatísticas de Confiabilidade

Alpha Cronbach	Alpha Cronbach Baseado em Itens Estandarizados	N
,596	,579	5

Estatísticas do item

	Média	Desvio Padrão	N
LA4	3,17	,918	326
LA8	3,18	1,062	326
LA11	3,01	1,204	326
LA12	3,27	,916	326
LA16	3,12	1,217	326

Estatísticas Totais do item

	Média escala sem o item	Variância escala sem o item	Correlação Total item corrigido	Correlação múltipla quadrada	Alpha Cronbach sem o item
LA4	12,59	8,736	,256	,338	,586
LA8	12,57	7,125	,479	,457	,471
LA11	12,75	7,077	,381	,345	,525
LA12	12,48	9,358	,137	,382	,635
LA16	12,63	6,344	,513	,428	,439

ESCALA de AMY Wrzesniewski et al, 1997

KMO e Teste de Bartlett

Medida de Adequação da Amostra. (Kaiser-Meyer-Olkin)		,341
Teste de Esfericidade de Bartlett	Chi-Quadrado Aprox.	4308,089
	gl	153
	Sig.	,000

Estatística Descritiva

	Média	Desvio Padrão	N
JobCareerCalling1	3,57	1,037	326
JobCareerCalling2	3,17	1,380	326
JobCareerCalling3	4,06	,847	326
JobCareerCalling4	2,90	1,167	326
JobCareerCalling5	2,24	1,232	326
JobCareerCalling6	3,02	1,630	326
JobCareerCalling7	3,50	1,367	326
JobCareerCalling8	3,33	,993	326
JobCareerCalling9	3,93	,785	326
JobCareerCalling10	1,37	,647	326
JobCareerCalling11	2,75	1,339	326
JobCareerCalling12	3,81	1,247	326
JobCareerCalling13	2,34	1,522	326
JobCareerCalling14	2,27	1,115	326
JobCareerCalling15	3,37	1,161	326
JobCareerCalling16	1,49	1,092	326
JobCareerCalling17	3,88	1,238	326
JobCareerCalling18	3,47	1,239	326

Estatísticas de Confiabilidade

Alpha Cronbach	Alpha Cronbach Baseado em Itens Estandarizados	N
,284	,343	18

Estatísticas totais por item

	Média escala sem o item	Variância escala sem o item	Correlação Total item corrigido	Correlação múltipla quadrada	Alpha Cronbach sem o item
JCC1	50,91	34,844	-,073	,903	,313
JCC2	51,31	35,199	-,127	,887	,346
JCC3	50,43	32,000	,242	,676	,235
JCC4	51,59	34,520	-,062	,850	,315
JCC5	52,25	29,743	,281	,835	,201
JCC6	51,47	36,582	-,213	,806	,395
JCC7	50,98	29,612	,239	,865	,209
JCC8	51,15	33,287	,066	,886	,275
JCC9	50,55	32,267	,241	,664	,238
JCC10	53,11	34,858	-,032	,750	,294
JCC11	51,73	32,185	,069	,862	,275
JCC12	50,67	40,424	-,438	,849	,429
JCC13	52,15	30,237	,148	,913	,243
JCC14	52,21	28,569	,438	,874	,155
JCC15	51,11	30,339	,261	,660	,212
JCC16	52,99	30,000	,321	,870	,197
JCC17	50,60	30,468	,222	,674	,222
JCC18	51,02	31,024	,179	,630	,237

CALLING na ESCALA de AMY Wrzesniewski et al, 1997

Estatísticas de Confiabilidade		
Alpha Cronbach	Alpha Cronbach Baseado em Itens Estandarizados	N
,636	,622	6

Estatísticas do item			
	Média	Desvio Padrão	N
JCC1	3,57	1,037	326
JCC3	4,06	,847	326
JCC5	2,24	1,232	326
JCC7	3,50	1,367	326
JCC13	2,34	1,522	326
JCC17	3,88	1,238	326

Estatísticas Totais do item					
	Média escala sem o item	Variância escala sem o item	Correlação Total item corrigido	Correlação múltipla quadrada	Alpha Cronbach sem o item
JCC1	16,02	15,960	,264	,140	,627
JCC3	15,53	16,213	,336	,197	,609
JCC5	17,35	17,323	,037	,244	,708
JCC7	16,09	12,362	,519	,458	,526
JCC13	17,25	10,386	,665	,499	,442
JCC17	15,71	13,672	,439	,250	,565

CALLING (retirando o item 5)

Estatísticas de Confiabilidade		
Alpha Cronbach	Alpha Cronbach Baseado em Itens Estandarizados	N
,708	,701	5

Estatísticas Totais do item					
	Média escala sem o item	Variância escala sem o item	Correlação Total item corrigido	Correlação múltipla quadrada	Alpha Cronbach sem o item
JobCareerCalling1	13,78	13,707	,331	,118	,707
JobCareerCalling3	13,29	14,245	,369	,181	,697
JobCareerCalling7	13,85	10,026	,627	,401	,583
JobCareerCalling13	15,01	9,618	,571	,365	,613
JobCareerCalling17	13,47	11,887	,457	,248	,663

UWES (UtrechtWork Engagement Survey) 9

KMO e Teste de Bartlett

Medida de Adequação da Amostra. (Kaiser-Meyer-Olkin)		,872
Teste de Esfericidade de Bartlett	Chi-Quadrado Aprox.	3154,773
	gl	36
	Sig.	,000

Estatística Descritiva

	Média	Desvio Padrão	N
UWES1	4,01	1,008	326
UWES2	3,97	1,280	326
UWES3	4,13	1,136	326
UWES4	3,77	1,202	326
UWES5	3,71	1,251	326
UWES6	4,80	,957	326
UWES7	5,06	1,035	326
UWES8	4,70	1,226	326
UWES9	4,02	1,406	326

Estatísticas de Confiabilidade

Alpha Cronbach	Alpha Cronbach Baseado em Itens Estandarizados	N
,938	,939	9

Estatísticas Totais do item

	Média escala sem o item	Variância escala sem o item	Correlação Total item corrigido	Correlaçã o múltipla quadrada	Alpha Cronbach sem o item
UWES1	34,17	60,822	,815	,898	,929
UWES2	34,21	56,601	,851	,865	,925
UWES3	34,04	58,223	,873	,878	,924
UWES4	34,40	59,336	,749	,585	,931
UWES5	34,46	56,434	,885	,849	,923
UWES6	33,37	62,209	,763	,737	,931
UWES7	33,11	62,753	,660	,715	,936
UWES8	33,47	64,139	,458	,509	,948
UWES9	34,15	54,393	,881	,838	,923